Colecția *Cercetare - Dezvoltare*

La confluența economicului, socialului şi culturalului, a cuceririlor trecutului şi a investițiilor care angajează viitorul, formația profesională se impune de acum încolo ca un parcurs obligatoriu, atât pentru supraviețuirea şi dezvoltarea societăților, cât şi pentru împlinirea în plan individual.

Formarea articulează cunoaşterea şi *savoir-faire-ul*, conjugă însuşirea cunoştințelor şi a practicilor în scopuri profesionale, sociale, personale, ca şi explorarea tezelor şi a valorilor care i se subscriu, în sensul asumării lor.

Colecția *Cercetare – Dezvoltare* îşi propune să contribuie la informarea şi la reflecția asupra acestor aspecte majore.

Ultimele apariții

CHRISTOPHE WULF, FRANK ALVAREZ PEREYRE, LAVINIA BÂRLOGEANU, LAURA ILIESCU, CĂTĂLINA ULRICH, ANCA NEDELCU, JOSÉ MARÍN GONZALES, IOAN NEACŞU, IVÁN BAJOMI, ALAIN PIERROT, KRASSIMIRA MARINOVA, EMIL PĂUN, CLAUDE CARPENTIER, ROMIȚĂ IUCU, *Identitate şi globalizare*, Ed. Humanitas, 2005

BÂRLOGEANU LAVINIA, *Strategii identitare şi interculturalitate în spațiul românesc*, Ed. Humanitas, 2005

. LAVINIA BÂRLOGEANU şi AL. CRIŞAN, coord. *Ghid de politici interculturale*, Ed. Humanitas, 2005

CHRISTOPHE WULF, EMIL PĂUN, ROMIȚĂ IUCU, FRANK ALVAREZ PEREYRE, OLIVIER TOURNY, PATRICIA ANDRADE COSTA, LAVINIA BÂRLOGEANU, CLAUDE CARPENTIER, LAURA ILIESCU, SZEKELY EVA, HALIMA AIT MEHDI, CĂTĂLINA ULRICH, MARIANA NOREL, *Interculturalitatea – Studii, cercetări, experiențe,* Ed. Universității din Bucureşti, 2006

CHRISTOPHE WULF

ANTROPOLOGIA EDUCAŢIEI



editura universităţii din bucureşti ®
– 2007 –

© editura universității din bucurești®
Şos. Panduri 90-92, Bucureşti – 050663; Tel./Fax: 410.23.84
E-mail: editura_unibuc@yahoo.com
Internet: www.editura.unibuc.ro

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României

WULF, CHRISTOPH

Antropologia educaţiei / Christoph Wulf, - Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti, 2007

Bibliogr.

ISBN (13) 978-973-737-251-2

37

Tehnoredactare computerizată: ***Constanţa TITU***

CUPRINS

Introducere

Antropologia educației constituie un domeniu de o importanță capitală al cunoaşterii pedagogice actuale, fiind caracterizată de pluralism şi diversitate. Prin urmare, nici o teorie pedagogică nu poate pretinde că produce singură întregul corp de cunoştințe necesare domeniului educației. Acelaşi lucru este valabil şi în cazul cunoaşterii antropologice. Antropologia normativă, întemeiată pe valabilitatea universală a religiilor şi a ideologiilor, a încetat de a mai exista. Dimpotrivă, orice cunoaştere antropologică este pluralistă şi eterogenă. Iată motivul pentru care cunoaşterea ca produs al antropologiei educației este o cunoaştere relativă şi fractală, provizorie şi limitată.[1]

Cunoaşterea antropologică joacă un rol important atât în domeniul cunoaşterii ştiințelor educației, cât şi în cel al cunoaşterii pedagogiei practice.[2] Orice cercetător, orice educator, orice profesor, posedă un corp de cunoştințe antropologice în lipsa căruia nici unul, nici ceilalți, nu şi-ar putea desfăşura activitatea. În fiecare dintre aceste cazuri, este vorba despre cunoştințe antropologice implicite. Ca şi în cazul oricărei cunoaşteri implicite, cunoaşterea antropologică nu poate fi reflectată. Ea nu poate fi transformată într-o activitate profundă. De aceea, este necesar, atât pentru cei care au de-a face cu ştiințele educației, cât şi pentru practicienii din domeniul educației, să cunoască postulatele antropologice pe care se întemeiază activitatea lor.. Este motivul pentru care se impune edificarea unei posturi antropologice specifice pentru pedagogie, sau pentru educație. [3]

În domeniul educației, cunoaşterea antropologică funcționează într-o *dublă contextualitate istorică şi culturală*: pe de o parte, pentru cel

---

[1] Cf. Wulf 1997

[2] Cf. Wulf 1995a.

[3] Cf. Wulf / Zirfas 1994

care produce cunoaşterea, iar pe de altă parte, pentru cel care, în cadrul activităţii sale de cercetare, se bizuie pe această cunoaştere, produs al unui context dat. Această dublă istoricitate şi culturalitate relativizează conţinutul cunoaşterii antropologice. În acelaşi timp, această raportare temporală creează o perspectivă nouă menită să sublinieze faptul că nu există adevăr în sine şi pentru sine, ci că orice cunoaştere trebuie judecată în raport cu contextul din care face parte.[1]

Cunoaşterea antropologică este relativă. Nu mai există un sistem de referinţe asigurat. Din acest motiv, antropologiile normative nu mai sunt posibile. Iată de ce cunoaşterea antropologică nu mai poate pretinde o recunoaştere diferită de cea acordată celorlalte discipline ale ştiinţelor sociale având un raport cu domeniul educaţiei, care sunt vagi şi nesigure. Cunoaşterea antropologică nu este legată de o temă fixată şi nu poate fi determinată într-o manieră definitivă.

Mai mult decât atât, cunoaşterea antropologică dă naştere la noi întrebări, perspective şi teme în cadrul ştiinţelor educaţiei. Sfârşitul epocii în care predominau sistemele antropologice închise asupra lor însele oferă noi ocazii de a produce obiecte noi. Unele dintre aceste perspective noi, care apar ca efect al noii situaţii de confluenţă dintre antropologie şi celelalte discipline având puternice legături cu educaţia, vor fi expuse aici sub formă de teze.[2]

Antropologia pedagogică devine o *antropologie istorică şi culturală a educaţiei*, care ţine seamă de istoricitatea şi de culturalitatea cercetătorului şi de cea a obiectului său. Antropologia istorică şi culturală a pedagogiei încearcă cu atât mai mult să pună în relaţie perspectivele şi metodele proprii, cu perspectivele şi metodele obiectului său. Obiectivul propus nu-l mai constituie cercetările asupra oamenilor şi a copiilor reali, surprinşi în contexte istorice şi culturale determinate. În această perspectivă, ideea unui concept totalizant al omului îşi pierde valoarea. Antropologia istorică şi culturală a educaţiei nu se limitează la anumite culturi, nici la anumite epoci istorice. Reflectându-şi propria istoricitate şi culturalitate, ea poate, în principiu, surmonta

[1] Cf. Kamper / Wulf 1994.
[2] Cf. Wulf 1994.

eurocentrismul științelor umaniste, ca și interesul pur istoricist al istoriei, și se va angaja în problemele nerezolvate ale prezentului și viitorului.[1]

Obiectivele antropologiei educației sunt, pe de o parte, critica fantasmelor omnipotenței sau neputinței pedagogiei, iar, pe de altă parte, tematizarea tensiunii dintre *posibilitatea de a produce omul perfect și ipoteza antagonică a imposibilității de a schimba ființa umană*; dar și de a demonstra astfel posibilitățile și limitele educației și ale formării. Consecința acestor funcții este o suprainvestire în producția omului, un examen și o conștientizare a limitelor biologice, sociale și culturale ale acestui proces de formare a omului pe care-l reprezintă educația. În ultimii ani, mai ales, am putut percepe aceste limite ale producției omului. Ele sunt reflectate de expresii populare ca: „limitele dezvoltării", tehnologia genelor", „societate de risc". Umanizarea mondială pare să ia amploare, ca și pericolul de a distruge lumea.[2]

Antropologia educației trebuie să cuprindă o *critică antropologică* a propriei sale înțelegeri, care să tematizeze propriul domeniu de competențe și de limite. Spre exemplu, critica antropologiei trebuie să opereze pornind de la simplificările ce rezultă în urma comparațiilor dintre om și animal ale antropologiei tradiționale. Ea trebuie să ia în calcul erorile rezultând din distincția populară dintre natură și cultură. De asemenea, ea trebuie să-și propună să evite reducerile obiectiviste ale omului. Critica antropologică studiază conceptele centrale, modelele, procedeele antropologiei pedagogice și reflectă asupra condițiilor de legitimitate ale cunoștințelor din domeniul antropologiei educației. [3]

Antropologia educației își propune analizarea, organizarea, reevaluarea și producerea cunoașterii prin intermediul științelor educației, ca și *deconstrucția* conceptelor specifice educației din perspectivă antropologică. Aceasta ar putea fi deconstrucția educației negative a lui Rousseau, aceea a educației elementare a lui Pestalozzi, sau chiar a formației universale a lui Humboldt. Prin intermediul atâtor demersuri putem demonstra, de pildă, că, datorită acestei noi posturi

[1] Cf. Schafer / Wulf 1999; Billstein/Miller-Kipp/Wulf 1999; Liebau/Miller-Kipp/Wulf 1999.
[2] Cf. Luth / Wulf 1997.
[3] Cf. Kamper/Wulf 1994.

antropologice, pot fi descoperite dimensiuni noi ale unor probleme vechi. Astfel, contexte istorice diferite pot fi examinate dintr-un unghi complet nou, ceea ce ne va permite să extragem din deconstrucție noi puncte de referință pentru gândirea şi acțiunea pedagogice.[1]

Antropologia educației cuprinde astfel o reflecție atât asupra competențelor, cât şi asupra limitelor propriei sale cunoaşteri. Ea analizează dificultățile pe care le face să apară dispariția punctelor de referință universale în autodefinirea omului şi a educației sale. Antropologia educației scoate în evidență dependența consecințelor acestor dificultăți, în raport cu condițiile producerii lor. Prin urmare, ea este *reflexivă*.

Diversele *discuții* care constituie antropologia educației sunt uneori contradictorii. Prin *discuție* înțelegem aici acele forme consistente ale gândirii şi limbajului care pun în lumină contexte educative specifice. Ele contribuie la construirea percepției, a structurilor şi conceptelor educației şi sunt expresia practicilor puterii în societate, a celor din mediul ştiințific şi a celor ale instituțiilor pedagogice. În cadrul ştiințelor educației, discuțiile antropologice aduc în prim plan întrebări, perspective şi cunoştințe importante pentru gândirea şi pentru acțiunea educativă.[2]

Antropologia educației este pluralistă. De aceea, ea nu ține cont de consolidările grăbite ale cunoştințelor sale şi rămâne disponibilă pentru a primi şi accepta „ceea ce este diferit". Datorită acestui pluralism (care emană dintr-o atitudine ce plasează totul pe acelaşi plan), o deschidere principială către activitatea interdisciplinară face posibil ca antropologia educației să se preocupe de complexitatea, mai degrabă decât de diminuarea cunoaşterii antropologice. Cunoaşterea din domeniul educației se constituie pornind de la condițiile specifice dictate de cultură şi de limbă, în mod special într-o conjunctură în care factorul internațional şi cel intercultural ocupă un loc din ce în ce mai important.

În prezent, există un volum mare de cunoştințe transmise prin sistemul educațional, care nu mai corespund aşteptărilor oamenilor, ceea ce ridică problema adecvării între cunoaşterea educativă şi

[1] Cf. Wulf 1996.
[2] Cf. Wulf 1997.

realitatea socială, instituțională şi pedagogică. În măsura în care cunoaşterea pedagogică contribuie la producerea şi la formarea generației viitoare[1], această cunoaştere ar trebui să implice cunoaşterea de sine a omului, ea însăşi pusă sub semnul întrebării de problematica perfectibilității sau a non-perfectibilității umane. În contextul cunoaşterii educației, această problematică se află în centrul gândirii şi al cercetărilor antropologice.

În domeniul antropologiei educației, granițele dintre diversele forme de cunoaştere au dispărut, fiind elaborate noi forme ale formării. Printre acestea, formația estetică[2], dar şi formația interculturală, dețin o importanță deosebită. Prima se află în strânsă legătură cu apariția noilor medii de comunicare şi a efectelor sociale care rezultă de aici; cea de-a doua face trimitere la contextul economic şi demografic nou, caracteristic pentru Europa de azi. Din acest context de tip nou rezultă consecințe pentru procesul de educație şi formare, ucenicie şi confruntarea cu experiența de ordin practic.[3]

Antropologia educației este în parte constructivistă. Acest lucru înseamnă că ea nu crede, în cercetările şi reflexia sa, că *este* capabilă să înțeleagă *ființa* care este omul. Dimpotrivă, este convinsă că propria sa concepție despre om depinde de condiții particulare, cum ar fi datele istorice şi culturale, şi că nu poate fi înțeleasă decât ca o construcție. În măsura în care sistemele deductivo-normative ale producției cunoaşterii antropologice a educației sunt depăşite, trebuie dezvoltată o nouă antropologie istorică şi culturală a educației care se va elabora în cadrul unei mişcări constructiviste şi reflexive.[4]

Din perspectivă epistemologică, antropologia educației este aşadar caracterizată de următoarele criterii: *corporativ*, *estetic*, *istoricitate*, *pluralitate*, *culturalitate*, *interculturalitate*, *multi-* şi *trans-disciplinaritate*, *critică* şi *reflexivitate*; în ceea ce priveşte conținutul său, există destule probleme în interiorul ştiințelor educației care

---

[1] Cf. Lebau/Wulf 1997.
[2] Cf. Mollenhauer/Wulf 1996.
[3] Cf. Wulf 1998; Dibie/Wulf 1998; Morin/Wulf 1995b; Sting/Wulf 1994.
[4] Cf. Paragrana 1994-1998.

demonstrează faptul că cercetarea antropologică este indispensabilă pentru acestea.

Primul capitol al acestei cărți va avea o orientare mai degrabă istorico-culturală. El va trata despre tensiunea existentă între posibilitatea perfecționării omului şi ipoteza opusă a imposibilității de a schimba ființa umană. Punctul de pornire va fi visul constitutiv al epocii moderne care este cel de a face din om o ființă perfectă prin educație. Ridică problema semnificației imaginației pentru societate şi pentru individ. Pentru a evolua, omul are nevoie de vis şi de utopie. În virtutea plasticității sale, fiecare om trebuie să reflecteze la ceea ce îşi doreşte să fie. În cadrul acestui proces, educația joacă un rol determinant. La începutul epocii moderne, Comenius ne-a transmis o utopie referitoare la posibilitatea de a realiza omul perfect: arta universală de a-i învăța totul pe toți. De-a lungul istoriei pedagogiei, se recurge necontenit la acest vis, deşi suntem obligați să afirmăm că utopiile lui Rousseau, Pestalozzi, Herbart şi Schleiermacher sunt oarecum diferite. Oricât de importante şi de necesare ar putea părea aceste utopii, câteodată ele s-au transformat într-un coşmar. Dificultatea de a le concretiza furnizează dovada că nu este posibil să schimbi total omul. Rezistența şi încăpățânarea umană sunt elemente fundamentale în cadrul educației. Este chiar punctul de plecare al antropologiei lui Humboldt a cărui teorie asupra educației va constitui ce-a de-a doua parte a acestui capitol. Din punctul său de vedere, caracterul unic al individului, datorat istoricității şi culturalității sale, trebuie plasat în centrul educației moderne. Deoarece Humboldt subliniază faptul că fiecare individ are propria sa personalitate căreia nu i se poate sustrage, el consideră libertatea şi liberul arbitru ca fiind elemente constitutive ale educației. În centrul teoriei sale asupra educației bazate pe antropologie se află Individul şi caracterul său singular, nevoile sale, opiniile sale şi capacitățile sale, şi nu statul sau societatea. În afara educației, munca reprezintă în Occident cea de-a doua strategie importantă care vizează perfecționarea omului. O analiză a muncii în Antichitatea greacă şi în creştinism va permite ilustrarea acestui fenomen. Totuşi, în zilele noastre, această strategie este limitată. Nu mai există suficientă muncă remunerată, ceea ce ne

aduce în punctul de a pune sub semnul întrebării rolul fundamental al muncii în viaţa individului. Poate continua munca să fie raţiunea noastră de a fi? Nu ar fi poate mai potrivit să redefinim relaţia dintre muncă, formare şi viaţă?

Corpul şi senzualitatea vor constitui tema centrală a celui de-al doilea capitol, iar, începând din acest punct, va fi expusă importanţa acţiunii mimetice pentru educaţie şi lumea socială.[1] Vom porni de la faptul că istoria şi cultura contribuie la formarea corpului şi a simţurilor. Va fi examinată în acest context problema raportului dintre interior şi exterior, pentru că ea face trimitere la scopul primordial al educaţiei, acela de a ajuta individul să transforme lumea exterioară care-i este impusă, să o integreze şi să o facă să coexiste cu lumea sa interioară, şi invers. Această punte construită ca liant între interior şi exterior corespunde facultăţii mimetice a omului. Prin urmare, putem defini mimesis drept *conditio humana*.[2] Prima parte a acestui capitol tratează importanţa proceselor mimetice în cadrul educaţiei şi în socializare. Aceste procese mimetice nu se referă numai la oameni, ci şi la obiecte (spaţiale). Analizând autobiografia lui Benjamin, vom studia modul în care copilul ajunge să asimileze anturajul cu ajutorul procesului mimetic. În plus, vom analiza importanţa proceselor mimetice în cadrul relaţiei dintre bărbat şi femeie şi în psihogeneză. Prin intermediul acestui mimesis abordăm alte lumi. Procesul mimetic conduce la o abordare non-violentă a ceea ce ne este străin şi a obiectelor estetice. Ea permite asimilarea conţinutului vizual al imaginilor şi integrarea lor în lumea specifică a imaginilor şi imaginaţiei.

În cea de-a doua parte a acestui capitol, vom studia rolul pe care-l joacă procesele mimetice în însuşirea competenţelor sociale. Pornind de la o analiză a gesturilor şi a ritualurilor în interiorul societăţii, vom demonstra modul în care procesele mimetice ajută individul să dobândească o anumită practică gestuală şi rituală. Aspectul corporal şi senzorial al individului, ca şi caracterul performant şi scenic, constituie

[1] Cf. Gebauer/Wulf 1998.
[2] Cf. Gebauer/Wuf 1992.

un punct important al acestei analize.[1] Gesturile şi ritualurile contribuie în mare măsură la crearea, conservarea şi modificarea socialului. Acelaşi lucru este valabil şi în ceea ce priveşte rezistenţa şi inovarea. Procesele mimetice dau naştere unor imagini interioare şi exterioare care joacă un rol capital în educaţie, socializare, înţelegerea socială şi în activitatea individului. Tot aşa cum, la sfârşitul anilor 1970, s-a descoperit importanţa pe care o are limbajul în toate domeniile educaţiei, ştiinţelor şi culturii, la fel începem în prezent să înţelegem importanţa imaginilor şi a imaginaţiei. Se vorbeşte în acest sens despre *iconic turn* (schimbare iconică). Ca urmare a dezvoltării noilor medii de comunicare, imaginea dobândeşte o importanţă până acum de neconceput, mai cu seamă în ceea ce priveşte apropierea dintre ţările Uniunii Europene, şi în procesul globalizării.

Prin urmare, educaţia nu se mai poate referi la o cultură naţională. Dimpotrivă, ea trebuie considerată o sarcină interculturală şi va ţine cont de analogiile şi deosebirile dintre naţiunile şi culturile europene. Maniera în care sunt tratate aceste deosebiri joacă un rol particular în acest context şi va determina evoluţia viitoare a Europei. Este indispensabil ca fiecare individ să înveţe să convieţuiască cu cei care sunt diferiţi de el. Cu toate acestea, dacă actele de violenţă rasiste, naţionaliste sau xenofobe iau amploare, vom fi obligaţi să constatăm eşecul acestei abordări.[2] Aceste acte de violenţă sunt adeseori comise de adolescenţi, iar prima parte a celui de-al treilea capitol va trata această chestiune. Va fi vorba despre explicarea fenomenului violenţei, deşi ne vom strădui, în acelaşi timp, să scoatem în evidenţă insuficienţa acestor încercări de explicitare. Într-adevăr, adeseori arbitrarul este inerent unor acte de acest fel. Ţinând cont de arbitrar, vom descoperi aspectul incontrolabil şi inconturnabil al violenţei, iar în acest fel, tocmai complexitatea problemei. Violenţa este întotdeauna îndreptată împotriva celuilalt, deoarece tocmai caracterul diferit al celuilalt devine greu de suportat. Îl respingem pe celălalt, fiindcă el ne obligă să punem sub semnul întrebării propria noastră personalitate şi să o relativizăm. Dar

[1] Cf. Cf. Gebauer/Wulf 1998; Paragrana 7 (1998) 1.
[2] Cf. Dieckmann/Wulf 1997; Wimmer/Wulf/Dieckmann 1996.

experiența celuilalt poate fi considerată şi o şansă în educație şi formare. În urma confruntării cu celălalt, noi aflăm ceea ce ne caracterizează şi putem astfel răsturna propriile principii imobile. Înțelegem atunci că celălalt face trimitere la ceea ce ne este străin din ființa noastră, astfel făcând să sporească înțelegerea pe care o avem despre noi înşine.

În final, ne vom apleca asupra perspectivelor educației şi formării în viitor. Cum putem face față provocării globalizării?[1] Ce semnificație are pierderea importanței statelor-națiune şi a culturilor naționale pentru educație şi formare? Cum putem gestiona tensiunile dintre particular şi universal? La ora actuală, se creionează două tendințe contradictorii deşi, în acelaşi timp, strâns legate între ele: pe de o parte este vorba de o creştere a individualizării, iar, pe de altă parte, de o creştere a mondializării. Confruntați cu această evoluție, ne rămâne să constatăm dacă este suficient să concepem educația dintr-o perspectivă globală. Nu este oare vorba despre o generalizare a perspectivelor eurocentriste care va antrena o diminuare a diversității culturilor, fără ca în acest fel să asistăm la o îmbunătățire a calității vieții pe pământ? [2]

[1] Cf. Wulf 1998.
[2] Cf. 1995b.

PERFECTIBILITATE ŞI NONPERFECTIBILITATE ÎN DOMENIUL EDUCAŢIEI

Visul şi ambiţia educaţiei

Studiile întreprinse asupra somnului au relevat faptul că visele sunt indispensabile pentru om: în lipsa lor, creierul uman are de suferit. Dacă împiedicăm individul să viseze, acesta va începe să râdă fără motiv, va deveni mai uşor iritabil şi va sfârşi chiar prin a avea halucinaţii. În timpul somnului, alternează fazele în care nu visăm, cu perioadele în care visăm, caracterizate prin mişcări oculare rapide. Adulţii îşi petrec visând a cincea parte din timpul somnului. Perioadele de vis se repetă la 90 de minute şi au o durată de aproximativ 10, până la 30 de minute, respectiv 60 de minute spre sfârşitul nopţii. Dacă ne trezim în aceste perioade ale nopţii, în majoritatea cazurilor, ne vom aminti visele pe care le-am avut.[1]

Capacitatea de a face distincţia între vis şi realitate nu se dobândeşte decât într-un anumit stadiu al dezvoltării conştiinţei. Kaspar Hauser, aflându-se în piaţa din Nuremberg în data de 26 mai 1828, nu dispunea încă de această facultate. Conform scrierilor lui Ritter von Feuerbach, pentru Kaspar Hauser „patul era singurul loc agreabil din lume, restul era rău, şi de când dormea într-un pat el avea vise pe care nu le socotea totuşi ca fiind vise, ci fapte reale pe care le povestea apoi dascălului său. Abia mai târziu a reuşit să facă diferenţa între vis şi realitate".[2]

În toate culturile, este un fapt demult recunoscut că graniţa pe care a stabilit-o raţiunea discursivă între vis şi realitate nu este dată într-

---

[1] Cf. Borbely 1984.

[2] Hörisch 1979, p.164. Traducere de Heidi Knörzer.

o manieră definitivă, ci că aceasta trebuie trasată necontenit. Visul lui Tchouang-Tseu şi cugetările care-i urmează din cărţile taoiste sunt un bun exemplu în acest sens: *Altă dată, visam că sunt un fluture care zboară în toate sensurile. Nu aveam nicio grijă şi nicio dorinţă şi nu înţelesesem atunci că eram o fiinţă umană. M-am trezit brusc: stăteam întins pe spate şi eram eu însumi. Adevărul este că nu ştiu dacă eram un om care visa că este fluture, sau dacă acum sunt un fluture care visează că este om. Între om şi fluture se află o barieră: trecerea de la un stadiu la altul se numeşte transformare.*

Granița dintre vis şi realitate nu este complet clară; parțial, ea este produsul puterii sociale şi al discursurilor admise. Asemenea cuvintelor şi gesturilor, visul este o cale de expresie indispensabilă pentru om. Novalis scrie următoarele pe această temă: „Visul mi se pare a fi o cale de salvare împotriva regularității şi a banalității existenței, o liberă desprindere de fantezia încătuşată, în care ea se complace să arunce în neorânduială toate imaginile vieții şi să întrerupă continua gravitate a adultului, prin voioşia nebunească a unui joc de copil. Este cert că, fără vise, noi îmbătrânim mai repede, iar de aceea putem considera reveria ca revelație imediată venită de sus, cel puțin ca viatic divin şi ca un plăcut tovarăş ce ne acompaniază în pelerinajul nostru către Sfântul Mormânt".[1]

Conform abordării psihanalitice, visele noastre sunt cele care ne învață cine suntem. Pentru psihanalişti, visele reprezintă calea de acces către inconştient, către structurile profunde ale omului pe care nicio ştiință nu reuşeşte să le explice. Totuşi, accesul la aceste cunoştințe nu este imediat: potrivit lui Freud, conținutul manifest al visului trimite la conținutul său latent, cu alte cuvinte, la gândurile care reprezintă sâmburele mesajului. Conținutul şi gândurile visului „ne apar ca două expozeuri ale aceloraşi fapte, exprimate în două limbi diferite". Prin urmare, ideea de vis este ascunsă conştiinței şi trebuie descifrată în cadrul „activității visului": Conținutul ne este oferit sub forma hieroglifelor, ale căror semne trebuie traduse succesiv în limbajul gândurilor visului.

---

[1] Novalis: Heinrich von Ofterdingen. Ers: Dichtungen. Tomul I. Heidelberg 1953. p. 20-21. Trad. H.K. versiunea franceză din 1975.

Fireşte că ne vom înşela încercând să interpretăm aceste semne ca imagini, şi nu conform semnificației lor convenționale."[1]

Visul acordă o nouă structură experienței cotidiene a conştiinței, elevează dorințele şi le conferă mai multă culoare, pigmentează viața. Acest lucru este valabil şi în cazul reveriei cu ochii deschişi. Nimeni nu poate trăi fără a visa. Ca urmare a visului în stare trează[2], omul îşi proiectează viața aşa cum îşi doreşte să arate în viitor; el îşi anticipează temerile şi speranțele, el concepe alternative şi transgresează ceea ce este deja stabilit. El găseşte aici „ceea ce nu este încă conştient" şi „ceea ce nu există încă". Visele în stare trează reprezintă speranța într-o viață mai bună care nu-şi are locul în spațiile utopice ale trecutului, ci în viitor. Un atare viitor visat face posibilă înțelegerea prezentului, cu alte cuvinte, ne permite să devansăm cursul natural al lucrurilor, în vederea definirii unui viitor mai bun.

Visele nocturne şi visele în stare trează dau frâu liber imaginației; fără a ține cont de diferențele existente între cele două forme de vis, imaginația îşi doreşte întotdeauna ca dorințele să se împlinească şi să fie elaborate alternative de acțiune şi condiții de viață mai bune. Visând, ființa omenească anticipează noi forme de viață şi de acțiune. Lumea feerică reprezintă oglinda acestor fantasme, care cuprinde şi caricaturile. Aici regăsim nenumărate forme ale metamorfozei: prin travestire, prin asumarea unei măşti sau prin magie. Croitoraşul cel curajos îl păcăleşte astfel pe uriaşul puternic, iar istețul obține un regat; sau îți poți părăsi țara pentru a-ți găsi fericirea în altă parte, etc. Atâtea lucruri care ne sunt interzise în viața de zi cu zi devin posibile în lumea fantastică a basmelor cu zâne. Acelaşi lucru este valabil şi-n cazul teatrului sau al cinematografiei, care ne pun la dispoziție nenumărate alternative fabuloase la viața noastră obişnuită, îmbogățind-o astfel. Majoritatea utopiilor nu sunt altceva decât visul la o societate şi o viață mai bune. Să ne amintim de grădina de raiului, de faetonii din *Odiseea*, de Republica lui Platon, de „utopia libertății sociale" a lui Thomas More, de

---

[1] Freud, S: Die Traumdeutung. Studienausgabe, tomul II. Frankfurt 1972, p. 280. Trad. H.K, versiunea franceză din 1976.

[2] Cf. Bloch 1976-1991.

Cetatea Soarelui a lui Campanella, sau de schițele lui Fourier. În acest context se înscrie și visul despre educație. Întorcându-ne în timp la începuturile societăților istorice, acest vis de a putea educa și șlefui omul în integralitatea sa este formulat cu mai multă claritate odată cu începutul epocii moderne.

Visul și așteptările educației răspund unei realități antropologice pe care Heidegger o definea astfel în 1929: „Nicio altă epocă ca a noastră nu a cunoscut atât de multe lucruri diferite despre om. Însă nicio altă epocă nu a știut atât de puține lucruri despre ceea ce este omul".[1] Referindu-se la Nietzsche, Gehlen vorbește despre „omul indefinisabil din punct de vedere teoretic", iar Plessner, despre „omul insondabil prin intermediul gândirii". Imposibilitatea teoretică de a-l înțelege pe om rezultă din relativa deschidere a omului către lume, care trebuie raportată la „nașterea prematură a omului" (Portmann), și din soarta instinctelor reduse la starea reziduală, fapt deja semnalat de Scheler în anul 1929 și în cartea sa intitulată *Situația omului în lume*.[2] Rolul necesar al educației este justificat prin „libertatea de mediu" pe care o dă reducerea instinctelor și absența „unui mediu adecvat speciei". Identificarea acestei realități antropologice nu ne oferă totuși nicio informație asupra condițiilor sociale și a condițiilor de viață care se impun. Prin urmare, visul educației este imprecis. A încerca să tragem concluzii categorice despre datele antropologice de ordin general din interiorul antropologiei pedagogice pare un lucru prea puțin convingător. Îi putem opune maxima lui Plessner, conform căreia omul are o poziție excentrică: „Omul ca ființă aruncată în lume nu se cunoaște pe sine – homo absconditus".[3] În fond, avem aici de-a face cu cea de-a doua poruncă care se referea odinioară la Dumnezeu și care i se aplică acum omului: „Să nu-ți faci chip cioplit, nici altă asemănare cu cei care sunt sus în ceruri, sau aici, jos pe pământ, sau în ape, sau sub pământ, și nici să te închini lor".

---

[1] Heidegger 1953, Trad. H.K.
[2] Cf. Scheler 1996.
[3] Plessner, H.: Homo absconditus, 1983, p. 37 ff. Trad. H.K.

Educația a încălcat această interdicție în nenumărate rânduri. Pentru a putea educa, am inventat chipuri ale omului și am conceput nenumărate vise. O mare parte din aceste chipuri și din aceste vise au fost date uitării, cu excepția câtorva care s-au păstrat; altele și-au făcut din nou apariția, și altele au continuat să rămână în umbra concepțiilor admise. Fiecare epocă istorică are tabuurile sale și propriile interdicții pe care visul le încalcă uneori fără ca paznicii puterii să-și dea seama de acest lucru.

Comenius

Visul lui Comenius se înscrie în linia viselor referitoare la educație, care își fac neîncetat apariția odată cu începutul epocii moderne. Dintr-un anumit punct de vedere, el marchează începutul profetic al educației moderne. Educația, așa cum este concepută de Comenius, se detașează net de experiența oribilă a războiului de treizeci de ani și se înscrie în ideea armoniei pansofice și a marelui optimism, prin aceea că visează la o lume mai bună. La începutul operei sale *Marea didactică,* care a apărut mai întâi în anul 1628, în limba cehă, iar apoi în latină, în anul 1637, se pot citi următoarele:

> Marea didactică sau arta universală de a-i învăța totul pe toți, sau arta și modalitatea – într-o manieră sigură și remarcabilă – de a înființa școli în toate parohiile, orașele și satele din țările creștine, este o manieră rapidă, agreabilă și solidă de a forma junimea de două sexe în spiritul științelor, de a-i învăța ce sunt pietatea, bunele moravuri și tot ceea ce le va fi de trebuință pentru viața prezentă și viitoare. Sfatul nostru este ca, mai presus de orice, să se expună *temelia* naturii imuabile a tuturor lucrurilor, să se arate *adevărul* prin exemple comparative inspirate de artele mecanice, să se *determine scurgerea timpului* în ani, luni, zile și ore, și, în fine, să se arate calea pe care putem accede cu ușurință și în mod sigur la toate cunoștințele. Întâiul și cel din urmă obiectiv al didacticii noastre constă în descoperirea și elaborarea unei metode de învățare prin care dascălii să aibă mai puțin de predat, iar elevii, în

schimb, să aibă mai mult de învăţat; o metodă în cadrul căreia libertatea, plăcerea şi progresul autentic să domnească, luând locul zgomotului, plictisului şi al chinului inutil; o metodă graţie căreia, în toată lumea creştină, lumina, ordinea, calmul şi pacea să ia locul întunericului, tulburării şi al discordiei.[1]

Deşi Comenius se înscrie în tradiţia creştină şi medievală, nu am putea formula mai bine programul educaţional din epoca modernă şi contemporană. Astfel, el readuce în discuţie existenţa unei ordini a lucrurilor creată şi dorită de Dumnezeu, şi existenţa dureroasă a individului care-l va conduce spre mântuire. Fireşte, Comenius recunoaşte păcatul originar, însă, în opinia sa, Cristosul, prin pătimirile sale, este cel care le-a adus oamenilor mântuirea. Este motivul pentru care Comenius crede în posibilitatea educării şi instruirii omului. *„Pansophia este sapienţa universală"*. Acesta este începutul articolului despre pansofia pe care Comenius l-a redactat pentru *Lexicon reale pansophicum*. Potrivit lui Comenius, pansofia este înţelepciunea universală, o cunoaştere universală, însă şi cunoaşterea tuturor lucrurilor care-şi au originea în lumea creată de Dumnezeu, în Biblie şi în conştiinţa fiecărui om, şi care conduce omul spre cunoaştere şi pietate. Pentru pedagogul ceh, cunoaşterea lumii şi cea a lui Dumnezeu formează un tot unitar, făcând reciproc trimitere una la cealaltă. De aici şi ideea sa de a cunoaşte lumea, de a înţelege ordinea lucrurilor în scopul perceperii acţiunii lui Dumnezeu.[2]

Este evident că această concepţie despre pedagogie implică o dimensiune enciclopedică. *Orbis pictus*, în mod indubitabil opera cea mai cunoscută a lui Comenius, despre a cărei existenţă a aflat Goethe încă în copilăria sa şi pe care Gailer o reedita în anul 1835, într-o nouă versiune intitulată *Noul orbis pictus pentru junime*, este un bun exemplu

[1] Comenius, J.A.: Grosse Didaktik. Ubersetzt und herausgegeben von H. Flitner, Düsseldorf. München, cea de-a 2-a ediţie, 1960. Trad. H.K. Versiunea în limba franceză din 1992.
[2] Cf. Schaler 1962.

în acest sens. *Orbis pictus* reprezintă „lumea vizibilă".[1] Este vorba despre o carte ilustrată care cuprinde următoarele douăzeci de lecții:

1. Dumnezeu	2. lumea
3. cerul	4. elementele
5. pământul	6. plantele
7. animalele	8. omul
9. materiile primare	10. casa, în ce fel şi cu ajutorul căror materiale o putem construi
11. interiorul casei	12. circulația
13. schimburile intelectuale	14. teoriile
15. formele sociale	16. oraşul
17. jocul	18. politica
19. religia	20. Judecata de Apoi[2]

Această carte ilustrată reprezintă lumea ca cerc mondial al cărui început şi sfârşit este Dumnezeu (Dumnezeu – Judecata de Apoi), cu alte cuvinte lumea este considerată a fi un cerc logic, având un început şi un sfârşit, în care natura şi operele omului se extind descifrând planurile lui Dumnezeu. Această carte ilustrată este în indubitabil enciclopedică, deşi lucrurile nu sunt reprezentate singular, ci într-un anumit context. Asocierea unui cuvânt cu un anumit lucru, sau cu o anumită imagine, ca şi organizarea în ordine alfabetică a informațiilor, introduc o manieră de clasificare nouă, în prezent indispensabilă. Ceea ce este important pentru Comenius în această carte este de a prezenta fiecare lucru şi fiecare noțiune în funcție de ordinea ființelor umane şi a modului lor de trai. Spre deosebire de şcolile medievale, care erau dominate de un cert verbalism, adică unde era necesar să dispui mai degrabă de o memorie bună, decât de un spirit viu, Comenius postulează ideea revenirii la lucruri aşa cum sunt ele într-adevăr în lume, şi prin aceasta revenirea la intuiție/percepție (Anschauung) ca forță a cunoaşterii. Din acest moment, nu vom mai putea gândi pedagogia în absența principiului intuiției, întemeiat pe *Orbis pictus*. Tocmai datorită

[1] Tr. H.K.
[2] Cf. Comenius 1992.

senzualismului englez, simțurile vor cunoaşte o nouă apreciere. *Orbis pictus* este o încercare de reprezentare a lumii într-o manieră care să formeze un tot unitar, având un sens pentru copii şi tineri.[1] Prin urmare, este important ca lumea să le fie prezentată într-o manieră particulară şi adaptată. Scopul unei atare prezentări este unul pedagogic, cu alte cuvinte, noțiunile şi ilustrațiile din *Orbis pictus* nu mai reprezintă lucruri, ci fac trimitere la ceva. Astfel, copiilor le este oferită o reprezentare a lumii, o imagine pur abstractă, în scopuri pedagogice şi care se confundă cu alte concepții despre lume. Problema este de a şti ce extras le este prezentat copiilor de către generația părinților lor, şi cum a avut loc evoluția, o evoluție pe care o evocă şi Foucault în scrierea sa, intitulată *Cuvintele şi lucrurile*.[2] Este vorba despre o evoluție de nestăvilit şi care constituie un element fundamental al pedagogiei moderne. Aceste reflecții ne aduc în situația de a înțelege mai bine titlul lucrării *Marea Didactică* care descrie, pur şi simplu, visul referitor la educația epocii moderne şi contemporane: *pedagogia este arta universală de a transmite totul tuturor prin procesul de învățare.*

Visul de a modela omul în totalitatea sa, utopia pedagogică: studiind tot ceea ce cuprinde lumea ordonată de Dumnezeu, omul începe să semene cu Dumnezeu. Pentru a atinge acest deziderat, este de ajuns să ne însuşim metoda adecvată. Omul îşi poate atunci depăşi limitele şi poate deveni un om autentic. Activitatea pedagogică se desfăşoară în virtutea ordinii lui Dumnezeu. Pedagogia înseamnă să-L slujeşti pe Dumnezeu. Nu este vorba de a instrui un mic număr de aleşi, ci, în principiu, toți oamenii trebuie să beneficieze de pe urma instrucției. Pentru că, fiind creaturi ale lui Dumnezeu, toți oamenii au dreptul la educație. Astfel, Comenius formulează principiile răspândirii educației fondate pe învățăturile creştine şi care trebuie să ajungă la toți tinerii, indiferent de sex. Euforia pedagogului: instruirea se face într-o manieră rapidă, agreabilă şi solidă. Comenius uită sau ascunde faptul că studiile presupun eforturi serioase. El speră ca tocmai prin noua sa metodă globală să surmonteze aspectul dificil al uceniciei. În

[1] Cf. Mollenhauer 1983.
[2] Cf. Foucault 1966.

mod cert, Comenius se mințea pe sine şi supraestima capacitățile pedagogiei şi pe cele ale educatorilor, ceea ce nu putea provoca decât o mare decepție.

Pentru Comenius, este limpede că educația nu reprezintă o simplă însuşire de cunoştințe. Educația vizează de asemenea învățarea bunelor moravuri şi a pietății, adică ea are drept sarcină transmiterea acelor valori considerate ca fiind bune. Prin însuşirea cunoaşterii şi transmiterea valorilor şi a atitudinilor bune, tinerii sunt obligați să învețe tot ceea ce este necesar pentru viața lor prezentă şi viitoare. Plasând accentul pe cunoaşterea indispensabilă viitorului, Comenius introduce în cadrul educației două criterii valabile şi astăzi: într-un cadru pedagogic, copiii trebuie să-şi însuşească cunoştințele necesare depăşirii, pe de o parte a vieții lor prezente şi, pe de altă parte, a existenței lor în viitor. Acest aspect al necesității este strâns legat de problema cunoaşterii valorilor bune şi a programului bun, dar şi a modului în care pot fi acestea stabilite. Pentru Comenius, chestiunea se referea la a transmite copiilor ordinea de alcătuire a lucrurilor. Oricât de bizară ar putea părea această diferențiere între univers şi universal, el încerca să stabilească principiile care reprezintă temelia cunoaşterii universale, iar în acest fel, să reducă diversitatea cunoaşterii posibile. O sută de ani mai târziu, Pestalozzi reiterează ideea lui Comenius. El dezvoltă astfel teoria unei cunoaşteri elementariste care a devenit din acel moment parte integrantă a pedagogiei. Celălalt criteriu stabilit de Comenius nu este mai puțin lipsit de importanță: educația trebuie să țină cont de viitorul copilului. Dar care este raportul dintre educație şi viitor? Odată cu epoca modernă şi contemporană, pedagogia este tot mai preocupată de această problemă. Răspunsul era relativ facil, dacă consideram că viața omului este determinată de Dumnezeu şi chiar când, asemenea lui Hegel şi lui Marx, se pleca de la o viziune teologică a istoriei, care permitea, cel puțin, să se stabilească viitorul speciei omeneşti în general. La ora actuală, însă, când concepția despre evoluția umanității este în mod radical pusă la îndoială şi când problema viitorului tinerilor sau a umanității în ansamblul său este de natură să

producă angoase, nu mai putem găsi un răspuns clar şi precis, în ciuda faptului că ştiinţele educaţiei nu au încetat să reflecteze asupra acestui aspect.

Visul lui Comenius de a crea o lume mai bună prin intermediul educaţiei nu s-a concretizat încă. Concepţia sa utopică asupra omului instruit nu corespunde în niciun fel realităţii existente în şcolile şi în sistemul de învăţământ din secolele al XVIII-lea şi al XIX-lea, care depindeau în întregime de puterea politică şi socială. Astfel a fost denaturat splendidul vis al educaţiei ce reuşise să elaboreze o metodă graţie căreia dascălii urmau să muncească mai puţin, iar elevii, să înveţe mai mult, o metodă care demonstrează ce reprezintă adevărul, cu ajutorul exemplelor inspirate de ştiinţele mecanice şi a alcătuirii naturii lucrurilor şi în cadrul căreia este stabilit cu precizie care este ordinea în care elevii învaţă un lucru sau altul. Împlinirea visului educaţiei creează astfel o instituţie supusă unui număr mare de controverse.

Conţinutul utopic al visului lui Comenius a condus în mod indubitabil la subestimarea elementelor care stau în calea împlinirii sale. Este, prin urmare, perfect justificabil să discutăm despre o refulare a elementelor care se opun modelării omului.

Cum experienţa dureroasă a războiului de treizeci de ani nu a avut nicio repercusiune negativă asupra antropologiei comeniene, putem considera visul lui Comenius ca fiind o încercare de a împlini dorinţele cu orice preţ. Desigur, omul este păcătos, însă această negativitate a sa este compensată de posibilitatea creerii omului mai bun.

Deşi educaţia coincide poruncii lui Dumnezeu, Dumnezeu nu formează decât cadrul exterior al acţiunii. Comenius visează efectiv la omul autonom care, în virtutea educaţiei sale, poate deveni un om perfect. El refuză să recunoască neputinţa şi insuficienţele fiinţei umane.

Pentru Comenius, nimeni nu are dreptul să se îndoiască de ordinea lumii pe care a vrut-o Dumnezeu şi de incapacitatea omului de a cunoaşte această lume şi de a se cunoaşte pe sine. Deşi se ştie că facultatea de a şti a omului este limitată, există o anumită insistenţă asupra faptului că omul poate fi cizelat în integralitatea sa.

Aceste elemente refulate, însă importante pentru educație dintr-o perspectivă antropologică şi politică, vor avea aparent o influență tot mai mare şi vor prevala asupra utopiei lui Comenius în secolele următoare. Propunem să prezentăm în continuare cinci puncte menite să ilustreze această nouă tendință:

Ambiția utopică a educației este aceea de a face din om o ființă mai independentă şi mai autonomă; este vorba, în primul rând, de porunca lui Dumnezeu. În continuare, Dumnezeu se retrage în plan secund. Acest proces este strâns legat de raționalizare, modernizare şi civilizare, care ocupă un loc din ce în ce mai important în cadrul societății, ceea ce va da naştere unei disocieri tot mai pregnante între „interior" şi „exterior". Această separare permite lărgirea spațiului interior şi o diferențiere psihică. Dominând pasiunile, rațiunea instrumentală cere integrarea individului în societate, care se bazează tot mai mult pe un calcul economic. Astfel, pasiunile sunt exteritorializate, iar corpul se înalță.

Prin intermediul educației, omul este disciplinat într-o manieră care-l face utilizabil în plan economic. El este învățat să susțină diverse roluri şi să-şi însuşească comportamente noi. El trebuie să facă dovada unei mari capacități de sinteză. Educația contribuie la transformarea omului într-o ființă mai funcțională. Deja în mediul şcolar, copilul trebuie să se obişnuiască cu organizarea propriului timp şi spațiu. Treptat, comportamentul disciplinat devine natural. Se evită astfel mişcările de rezistență legate de disciplină, iar disciplina câştigă o eficiență tot mai mare.

Apariției diviziunii muncii îi corespunde evoluția modalităților de acțiune mai raționale. Moderația, prudența şi raționalitatea sunt valori tot mai apreciate în societate. Datorită organizării instrucției şcolare şi extinderii învățământului obligatoriu, facultățile de percepție, de gândire şi de abstractizare sunt dezvoltate la tot mai mulți oameni.

Cum individul este tot mai dependent de funcționarea sistemului social în ansamblul său, el este tot mai constrâns să se autocontroleze. Această stăpânire de sine, susținută de anumite practici specific şcolare, înlocuieşte controlul asigurat din exterior şi exercitat de societate. Se poate constata că individul se controlează independent de ceilalți, ceea

ce face să dispară legătura dintre pasiuni şi diferitele comportamente. Reglarea vieţii pulsionale asociată cu extinderea vieţii interioare este la egalitate cu satisfacerea dorinţelor, aspect împlinit din ce în ce mai mult prin imaginaţie şi ficţiune, astfel încât experienţa trăită este „decorporalizată" şi „desenzualizată".

De-a lungul procesului de civilizare, în cadrul căruia structura lăuntrică a omului se diferenţiază, omul este tot mai marcat de contradicţiile sociale. El se trezeşte confruntat cu sine însuşi. Atunci când omul intră în contradicţie cu sine însuşi, şi când se teme că nu va putea împăca propriile nevoi cu normele sociale, îşi face apariţia un sentiment de pudoare, semn că legătura dintre om şi sine însuşi s-a frânt.

Această analiză, care scoate în evidenţă elementele refulate de visul educaţiei, este în certă relaţie cu critica ideologică, însă ea se deosebeşte de aceasta din urmă în măsura în care nu presupune că visul educaţiei nutrit de Comenius ar fi o ideologie în sensul unei false conştiinţe.

Pedagogia pietistă şi mişcarea şcolară industrială

În secolul al XVIII-lea, Francke reia, în *Pedagogia modernă*, teoria lui Comenius conform căreia educaţia oamenilor reprezintă o îndatorire creştină a fiecărui creştin. Spre deosebire de Comenius, însă, avem în acest caz de-a face cu o antropologie mai degrabă pesimistă. Omul nu poate ispăşi păcatul originar, decât prin intermediul credinţei (*sola fide*), iar nu prin fapte bune. În consecinţă, fiecare copil este rău prin natura sa, cu alte cuvinte, dotat cu o voinţă rea împotriva căreia trebuie să lupte educaţia, pentru ca acel copil să se adune şi să-şi dezvolte o pietate autentică. Pietatea inimii şi creştinismul de acţiune sunt cele două obiective principale ale educaţiei. Rugăciunea şi munca, interzicerea jocului şi pedepsele aspre sunt mijloace specifice educaţiei, vizând întărirea sufletului împotriva tentaţiilor trupeşti. Educaţia vrea să facă din copii nişte asceţi, fideli obligaţiilor lor, păturii sociale din care fac parte şi profesiunii lor, în sensul în care înţelegea

Luther lucrurile. Potrivit contelui Zinzerndorf, discipol al lui Francke şi fondator al pietismului de la Herrenhut, scopul vieții este următorul: „Nu muncim doar pentru a trăi, ci trăim pentru a munci. Dacă ni se ia munca, suferim şi murim".[1] O zi la orfelinatul de la Herrenhut se derulează conform următoarei devize: ea cuprinde trei ore de reculegere, şase ore de muncă fizică diversă şi cinci ore de curs. Cât despre educația prin muncă, regăsim câteva puncte comune între teoria pietistă a educației şi mişcarea şcolară industrială al cărei scop este zelul, „industriozitatea" (Industriösität). Într-o măsură mai mare decât în cazul pedagogiei pietiste, în centrul acestei teorii se regăseşte profitul economic obținut în cursul uceniciei. Şcolile-model, fondate de seniorul Rochow von Reckhahn pe moşiile sale, unde trebuia dezvoltate facultățile elevilor în funcție de mediul rural, nu se abăteau de la acest principiu.

Rousseau

Opera lui Rousseau intitulată *Emil, sau despre educație*, tipărită în anul 1762, dă naştere unei noi speranțe pentru educație, în lipsa căreia nu ar fi putut fi elaborată pedagogia modernă. Rousseau este primul care-şi pune întrebări referitoare la țelurile educației şi, în acest sens, primul care nu mai consideră educația drept un mijloc de realizare a planurilor mărețe. Pentru Rousseau, educația încetează de a mai fi un instrument normativ. Dimpotrivă, ea trebuie să țină cont de particularitatea copilului şi să-l determine să evolueze. Având stabilit acest obiectiv, educația îşi găseşte într-un fel justificarea. Din perspectiva lui Rousseau, individul instruit nu face dovada emancipării sale, a independenței şi a judecății sale prin adoptarea ideilor şi opiniilor educatorilor săi, ci, mai degrabă, dovedeşte că este capabil să-şi făurească o opinie personală. Astfel, Rousseau pune sub semnul îndoielii educația care nu este centrată asupra copilului şi care nu ține cont de dreptul acestuia la evoluție. La Rousseau, apare în plan secund

[1] Cf. Blankertz 1982, p. 53, Tr. H.K.

ideea că existența în cadrul societății dezvoltă anumite capacități și calități în om, excluzându-le pe altele. Această luare de poziție nu putea fi formulată într-o manieră mai radicală decât în primele pagini ale operei *Emil*: „Ne naștem slabi, avem nevoie de forță; ne naștem proști, avem nevoie de rațiune. Tot ceea ce ne lipsește la naștere și de care avem nevoie la maturitate ne este dat prin educație (...). Cu toate că educația este o artă, este aproape imposibil ca ea să reușească, fiindcă ceea ce concură în mod necesar la reușita sa nu depinde de nimeni. Tot ceea ce putem face prin grija noastră este de a ne apropia mai mult sau mai puțin de scop, însă pentru a-l atinge avem nevoie de fericire".[1] Într-un fel, Rousseau recunoaște dependența în plan antropologic a omului de educație: prin urmare, educația va fi o necesitate vitală. Pe de altă parte, el constată deficiențele învățământului în plan practic, prin comparație cu posibilitățile oferite de educația la care visează Rousseau. Pe de o parte, Rousseau este de un optimism luminat în măsura în care educația, așa cum o imaginează el, ar conduce la o ameliorare a situației; pe de altă parte, el ține cont de acțiunea negativă a relațiilor sociale care vin să contracareze această ameliorare.

Educația trebuie să-i ofere omului mijloacele de a-și satisface propriile nevoi naturale. Ceea ce dorim să evităm sunt nevoile „artificiale" pe care omul nu și le poate satisface de unul singur; pentru că ele sunt tot atâtea obstacole pentru copil ca și pentru adult. Dragostea pe care i-o purtăm copilului devine *principiul* educației. Această dragoste presupune o schimbare de atitudine la adresa copilului. Fericirea sa din prezent nu mai trebuie consacrată perspectivelor existenței din viitor. Prin intermediul jocului, el poate profita din plin de momentul prezent, își poate exercita capacitățile fizice și intelectuale și poate face experiențe determinante pentru viitorul său. La Rousseau, jocul este plasat în centrul educației. Copiii trebuie să fie preocupați cu pasiune atât de joc, cât și de studiu.

Copilul este educat într-o manieră indirectă de mediul în care evoluează, configurat în scop pedagogic. Tocmai în acest sens, el

[1] Rousseau 1992, p. 7.

trebuie să învețe totodată şi să muncească: *Fie ca munca să-i fie apreciată prin însăşi munca sa, şi nu pentru că el a făcut-o. Spuneți despre un lucru care este bine făcut: Iată un lucru bine făcut; însă nu adăugați niciodată: Cine a făcut asta? Dacă acela va răspunde cu un aer mândru şi mulțumit de sine: Eu sunt cel care a făcut asta, să adăugați cu răceală: Dumneata sau altcineva, ce importanță are; contează că este un lucru bine făcut.*[1] Descoperirea importanței tinereții ca perioadă de tranziție între copilărie şi maturitate face şi ea parte din visul educației nutrit de Rousseau. Rousseau pune accentul pe condițiile de viață particulare de la sfârşitul pubertății, pe descoperirea drepturilor copilului şi pe importanța sufletului adolescenților în evoluția omului. În cursul acestei perioade a vieții, important este, în opinia lui Rousseau, să găsim în special echilibrul între a vrea şi a putea, un echilibru indispensabil atingerii fericirii omului.

Visul rousseauist al unei educații care să-şi aibă propriile țeluri şi să respecte particularitățile vârstei copilului aminteşte formula lui Hölderlin: „Regele este om atunci când visează, şi cerşetor atunci când cugetă". Postulatele lui Rousseau fac, desigur, parte integrantă din mijloacele de reflexie ale pedagogiei moderne, chiar dacă caracterul particular al educației şi oamenilor este pus constant sub semnul întrebării, prin faptul că particularitatea respectivă percepe omul ca pe un corp străin, construit într-o manieră artificială şi luând forme diferite. Deşi visul anunță adeseori trezirea, reveria lui Rousseau presupune că încă nu ne-am trezit. „Trezirea" – după Benjamin – „este un proces progresiv care se impune de-a lungul vieții indivizilor şi al celei a generațiilor. Somnul este stadiul său primar. Experiența prin care trece o generație în tinerețea sa are numeroase puncte comune cu experiența visului. Forma sa istorică este forma visului. Fiecare epocă are o latură de visare, această latură copilăroasă". [2]

[1] Ibid., p. 235.
[2] Benjamin 1982, p. 490, Tr. H.K.

Emil-ul lui Rousseau este o lucrare utopică care suscită tensiuni într-o epocă în care raţiunea revendică dreptul de a lua puterea, excluzându-l pe celălalt. În acest proces, independenţa faţă de natură, visele, divinul, ceea ce este inaccesibil limbajului şi ceea ce ţine de mistere sunt depreciate în detrimentul uniformizării, al universalizării, al abstractizării vieţii moderne într-o societate populată de subiecţi colonizaţi, care-şi sunt proprii lor stăpâni, care sunt identici cu ei înşişi şi pentru care amintirile unei alte forme de viaţă sunt tot atât de dureroase ca şi o rană care s-a vindecat prost. Şcoala-model a lui Basedow, filantropul, fondată la Dassau în anul 1773, şi filantropismul reiau în mare măsură ideile lui Rousseau, ca de pildă, dreptul copilului la independenţă şi la dezvoltarea propriilor capacităţi. Mai mult decât atât, s-a încercat integrarea limbilor vii, a matematicilor şi ştiinţelor naturale în procesul de învăţământ, cu scopul de a le oferi copiilor o instruire deschisă asupra lumii şi pentru a se delimita de şcolile aşa-zise latine (Latinenschulen), îngheţate în verbalismul Evului Mediu. De asemenea, se acorda o importanţă deosebită relaţiei pe care o întreţinea educaţia cu lumea muncii şi cu mediul social din care provenea copilul. Obiectivul urmărit de o atare educaţie era formarea unor tineri echilibraţi şi capabili să ducă o existenţă orientată spre bine.

Humboldt

Perioada clasicismului determină apariţia în Germania a unui alt mare vis legat de educaţie. Această perioadă este marcată de neoumanism, curent care aduce în prim plan un element estetic şi filologic. *Reflecţii asupra imitării operelor greceşti în pictură şi sculptură* de Winckelmann pot fi considerate ca fixând începutul unei orientări estetice inspirate de imaginea idealizată a Greciei antice, şi care avea să constituie, un secol mai târziu, obiectul polemicii nietzscheene. Elementul filologic s-a format cu precădere ca urmare a apariţiei unor studii susţinute asupra Antichităţii, care confereau un statut complet nou limbii greceşti. Dacă neoumanismul nu a reuşit să dezvolte o pedagogie în sensul propriu al termenului, el a reuşit totuşi să

elaboreze o teorie a învățământului. Literatura clasică avea o valoare educativă pentru Humboldt, în măsura în care îi permitea individului să se regăsească pe sine.

El respinge ideea utilității drept criteriu al educației, care constituia, de altfel, sarcina principală la Comenius, la pietiști și la filantropiști. Dimpotrivă, el aspiră spre o educație care va transcende aspectul utilitar. Rațiunea are condiții de dezvoltare ca urmare a studierii limbilor străine și a Antichității. Cultura astfel însușită va avea drept efect evoluția omului la toate nivelurile. Însă, cum acest obiectiv este greu de atins, omul trebuie să muncească spre împlinirea lui pe durata întregii sale vieți. Instruindu-se, omul asimilează obiectele cu care muncește și le transformă într-o parte a ființei sale. A se cultiva este, prin urmare, o confruntare între individ și lume, scopul fiind acela al modelării individului în integralitatea sa. Dacă forța „cultivantă" a individului este considerată a fi o forță formală, Antichitatea clasică reprezintă latura materială a procesului de instruire care dă naștere acestei „forțe cultivante". Punctul de pornire al instrucției, care pentru Rousseau era natura, este, pentru Humboldt, Antichitatea clasică ca sursă a culturii occidentale. Prin studierea culturii grecești, omul învață, de o manieră foarte elementară, ceea ce constituie unul dintre aspectele proprii omului: de aceea, după el, studiul culturii grecești se pretează perfect la instrucția generală.

Această ambiție a educației a constituit un aspect extrem de controversat în anii '60 și '70 ai acestui secol, deoarece era considerată o repliere a individului în sine, explicabilă prin reformele sistemului educațional din Prusia care avuseseră drept rezultat retragerea din viața politică a burgheziei intelectuale, aspect considerat periculos pentru viața politică. Această remarcă este parțial justificată, deși ea neglijează aspectul critic al acestui tip de educație ce ar favoriza o distanțare a individului în raport cu exigențele societății. Dacă individul nu era considerat în societate decât sub un aspect utilitar și funcțional, statutul său de subiect respins este revalorizat în interiorul procesului educativ.[1] Mai mult decât atât, cultura generală este un reper indispensabil democrațiilor europene, de asemenea ea

[1] Cf. Heydorn 1972; Bloch 1971.

jucând un rol determinant în R.D.G., unde scopul învăţământului era formarea omului socialist cultivat.

Comenius visa la o cultură universală a omului, Rousseau revendica autonomia copilului şi înflorirea sa într-un mediu plin de iubire, iar Humboldt visa la omul format prin studiul culturii greceşti, dar nelimitându-se la criterii de utilitate. După analiza acestor tipuri de vis, suntem îndreptăţiţi să ne întrebăm dacă concretizarea completă a acestor vise nu ar fi condus la efecte de coşmar. Dacă ar fi posibilă punerea în practică a visului lui Comenius, acest lucru ar conduce la apariţia unei lumi total puse sub semnul pedagogizării, în care universalizarea cunoaşterii ar crea o uniformizare şi o nivelare globală: ceea ce este străin ar fi asimilat şi sacrificat în favoarea a ceea ce este deja cunoscut. Am avea atunci de-a face cu „o societate a educaţiei", în care oamenii ar fi permanent pe punctul de a-şi ameliora cunoştinţele, cu scopul de a-şi afla mântuirea în forma secularizată – pe scurt, o societate pusă sub semnul pedagogizării şi al funcţionalizării. Totuşi, câteva aspecte ale acestui vis par să se fi împlinit: în majoritatea ţărilor, şcoala este obligatorie, fiind vorba de un angajament în favoarea educaţiei permanente, concept proliferat în special de UNESCO. Industria culturală şi domeniul cercetării contribuie în mare măsură la acest lucru. Totuşi, acest vis se izbeşte adeseori de numeroase obstacole. Deşi se lasă impresia că toată lumea este încredinţată că realizarea acestui vis nu este decât o chestiune de resurse, punerea sa în practică nu pare a fi o reuşită. Acelaşi lucru este valabil şi-n cazul lui Rousseau care revendică pentru copil dreptul la o educaţie independentă şi la evoluţie liberă. Această teorie îşi are, fără-ndoială, locul său alături de obiectivele şi valorile pedagogiei contemporane, însă ea nu este întotdeauna privită cu respect de generaţiile anterioare, ca şi când acestea ar fi fost conştiente de faptul că realizarea perfectă a teoriei le-ar fi condus spre haos. Dovezi ale acestui tip de eroare s-ar putea regăsi în domeniul educaţiei antiautoritare şi în cel al anti-pedagogiei. O educaţie optimă de tipul celei pe care o concepe Rousseau în *Emil* reflectă faptul că pedagogia are ambiţia de a domina toate domeniile vieţii elevului. Ea are un soi de voinţă de atotputernicie. Cât despre visul omului cultivat al lui Humboldt, ar trebui şi acesta

relativizat, dacă ne propunem să-l aplicăm în practică. Într-adevăr, şi în cazul lui este vorba de o reprezentare idealizată a educației care, dacă ar fi efectiv realizată, ar presupune cu necesitate completarea cu alte reprezentări şi imagini pentru a nu o lăsa să se transforme într-o idee fixă. Dacă educația ar reuşi să transpună în practică aceste vise, ea ar risca atunci să le transforme într-un coşmar. Totuşi, frumusețea lor utopică exercită o fascinație atât de mare tocmai pentru că educația nu reuşeşte să transforme aceste vise în realitate. Decalajul dintre vis şi împlinirea sa este, până la urmă, ceea ce salvează visul, dar şi realitatea transfigurată de conținutul visului. Coincidența celor două aspecte ar marca sfârşitul educației.

Coşmaruri

Secolele al XVIII-lea şi al XIX-lea nu au dat naştere numai viselor, ci şi coşmarurilor. Culegerea de texte intitulată *Pedagogia neagră*, compilată de Katharina Rutschy, este o mărturie interesantă în acest sens. Aceste coşmaruri reprezintă reversul medaliei, fiind mereu prezente în domeniul educației. Aici se manifestă emoțiile refulate ale educatorului, reprimate de cenzura pedagogică şi avându-şi vag originea la nivelul conştientului. Educatorul face treptat dovada unei exigențe de disciplină, de raționalizare şi de supunere. Astfel, pedagogia devine un mijloc de producție: ea „fabrică" copilul, mai cu seamă cu ajutorul unei şcoli care se transformă tot mai mult într-o instituție absolută. În cursul acestui proces, educatorul trebuie să impună numeroase sacrificii, pentru a împlini procesul de civilizare care vizează domesticirea sentimentelor copilului. Pe această cale, în mod inevitabil, el devine conştient de sacrificiile pe care el însuşi a fost nevoit să le facă în cursul educării sale. Teoriile psihanalitice pleacă de la postulatul că educatorul trebuie să disciplineze copilul pentru a-şi rezolva raportul conflictual şi inconştient cu problema disciplinei. Vom cita două exemple preluate din opera lui Campe, menite să arunce lumină asupra laturii întunecate a educației, asupra viziunilor, viselor şi fantasmelor ei:

„1. Se va acorda o grijă deosebită educației fizice, în special rezistența copilului ...
2. Copiii vor fi feriți de trândăvie și de singurătate ....
3. Nu li se va da prea mult de lucru, şi, mai ales, copiii nu trebuie obosiți ...
4. Ei vor fi feriți de orice subiect care i-ar putea captiva ...
5. Trebuie să veghem ca ei să nu se culce prea devreme şi să nu se scoale prea târziu, pentru a evita astfel ca ei să stea prea mult lungiți ...
6. Se va renunța la saltelele de puf care sunt inutile şi proaste ...
7. Băieții trebuie împiedicați, de la o vârstă fragedă, să-şi vâre mâinile în pantaloni ....
8. Nu se va tolera ca fetele să stea picior peste picior când se aşează ...
9. Niciodată nu vor dormi împreună doi copii în acelaşi pat, indiferent de sexul lor ...
10. Trebuie să li se interzică toate lucrurile care le-ar permite să-şi atingă sexul ...
11. Niciodată nu vor fi lăsați singuri doi copii, indiferent de sexul lor ...
12. Li se vor inculca de la o vârstă fragedă principiile pudorii ...
13. Nu se vor lăsa în preajma lor obiecte care ar putea avea un efect negativ asupra imaginației ..."[1]

În lupta împotriva masturbării, Campe se mai referă şi la infibulația pe care o descrie minuțios şi pe care o consideră drept apogeul luptei pe care o duce educația împotriva pulsiunilor. Spre a-şi face înțeleasă teoria, el dă exemplul unui elev care, în accepțiunea sa, a dus o luptă lăudabilă împotriva viciului auto-vlăguirii: „El luă un cui, îşi puse prepuțul pe masă, aşeză cuiul deasupra şi-l înfipse cu o lovitură de ciocan. Ce curaj admirabil la acest copil! Când scoase cuiul, îşi pierdu cunoştința. După ce-şi reveni în simțiri, el trecu prin perforațiile încă sângerânde un fir înmuiat în alcool de camfor, folosit la perforarea urechilor. Cu ajutorul unui balsam pe care i-l prescrisese un

[1] Rutschy 1977, p. 304. Tr. H.K.

medic, cele două răni se cicatrizară încet-încet. Mai rămaseră două găuri pe unde trecuse firul. El fixă pe acesta şi un fir de alamă pe care-l îndoi uşor la mijloc, să nu apese pe glandă. Apoi, îndoi cele două capete ale firului cu un cleşte pentru a-i ține bine preputui."[1] Pedepsele aplicate copiilor şi tinerilor, relatate de nenumărate ori, fac – şi ele – parte din coşmarurile educației. În acelaşi timp, se poate constata că pedepsele corporale înlocuiesc treptat pedepsele care acționează asupra psihologiei copilului.[2]

Schleiermacher

Spre deosebire de concepțiile pedagogice elaborate de Comenius, Rousseau şi Humboldt, care-i opun realității educației visul unei educații mai bune, al unui om şi al unei lumi superioare, Schleiermacher a ales o altă cale, pe care ne propunem să o descriem în rezumat aici, deoarece a exercitat o puternică influență asupra conceperii pedagogiei lui Dilthey, pe care se întemeiază pedagogia umanistă şi gândirea pedagogică actuală. Punctul de pornire al educației nu este, potrivit lui Schleiermacher, teoria pedagogică, ci realitatea socială în cadrul căreia se dezvoltă educația şi care precede teoria educației. Realitatea socială este produsul unui proces istorico-social, în mare măsură marcat de raporturile de putere din societate. Teoria educației şi toate utopiile ei vor avea ca punct de pornire realitatea socială în care trebuie să se desfăşoare educația. Se consideră că realitatea socială deține o demnitate proprie, în raport cu teoria şi visul care nu cuprind decât o parte din infinita sa diversitate. Schleiermacher exprimă această idee în felul următor: „Acordăm o mare importanță influențelor exterioare. Chiar dacă teoria s-a dezvoltat abia mai târziu, activitatea educativă are un caracter artistic. Acest lucru este valabil pentru orice domeniu înrudit cu arta: practica precede întotdeauna teoria atât de bine, încât nici măcar nu putem afirma că practica îşi datorează

[1] ibid. p. 318. Tr. H.K.
[2] ibid. p. 406.

caracteristicile particulare teoriei. Practica îşi are propria sa demnitate, independent de teorie; practica devine doar mai conştientă datorită teoriei".[1] În timp ce Comenius, Rousseau şi Humboldt îşi concepeau visele despre o nouă educaţie într-o manieră care nu corespundea întrutotul realităţii, Schleiermacher pune pe primul plan demnitatea realităţii sociale, în care educaţia evoluează, independentă de teorie. Schleiermacher exprimă, aici, ideea care va fi ulterior preluată de Heidegger şi de Plessner: nicio teorie nu poate conţine complexitatea omului; ea poate doar înţelege câteva aspecte pe care să le descrie în continuare. Pentru Schleiermacher, realitatea educaţiei ar trebui interpretată cu ajutorul unor procedee hermeneutice, aşa cum s-ar proceda în cazul unui text. Va trebui să recunoaştem ipotezele teoretice care guvernează această realitate, iar, dacă va fi nevoie, să le modificăm. Weniger care, de la cel de-al doilea război mondial încoace, a căpătat o deosebită importanţă pentru evoluţia pedagogiei, a preluat această idee. El identifică o teorie de gradul întâi şi una de gradul al doilea. El înţelege prin teorie de gradul întâi teoria inerentă practicii educative. Dimpotrivă, cea de gradul al doilea cuprinde toată cunoaşterea în strânsă legătură cu practica celui care o aplică – în majoritatea cazurilor este vorba despre o cunoaştere latentă. Weniger ajunge în final să distingă şi o a treia teorie al cărei obiect îl constituie raportul dintre teorie şi praxisul din interiorul practicii.[2]

Schleiermacher a elaborat el însuşi o serie de criterii care permit aprecierea realităţii pedagogice de o manieră teoretică. Cele mai cunoscute criterii sunt deosebirile pe care le face între:

- educaţia directă (pozitivă) şi educaţia indirectă (negativă),
- receptivitatea şi spontaneitatea,
- susţinerea şi rezistenţa,
- formarea conştiinţei şi a capacităţilor practice,
- instrucţia formală şi materială.[3]

[1] Schleiermacher 1983. p. 10/11.
[2] Weniger 1957, p. 7 -22.
[3] Blankertz 1982, p. 11. Tr. H.K.

Aceste aspecte caracterizează actul pedagogic care, în viziunea lui Schleiermacher, este un act de „intenționalitate întreruptă". Prin urmare, a acționa într-o manieră pedagogică nu presupune neapărat să deducem pe cale rațională un comportament pentru anumite obiective pe care ni le-am propus, nici să adoptăm un comportament tehnic. Vom acționa mai degrabă la nivel intuitiv.

În chip de concluzie

Am constatat cum se amalgamează în visul educației şi latura utopică şi coşmarul. Cu toate acestea, coşmarurile prezintă tendința de a fi refulate, astfel încât speranța împlinirii utopiilor persistă. În mod indubitabil, tocmai aceste procese de refulare sunt cele care au permis unei mari tranşe a societății anilor 1960 şi 1970 să viseze la emanciparea şi la democratizarea societății prin reformarea domeniului educației. Aplicând noi forme de organizare, noi obiective, conținuturi şi mijloace noi, şi schimbând comportamentul profesorilor şi al elevilor, al educatorilor şi al copiilor, educația trebuia să dea naştere în mod necesar unei societăți mai bune. Însă, pentru a-l cita din nou pe Benjamin: „Trezirea care va să fie este asemenea calului troian al visului". Ulise a reuşit să-i introducă în cetatea Troiei pe războinicii greci ascunşi în interiorul unui cal din lemn, chiar în acest fel reuşind s-o distrugă. Trezirea care va să fie a avut acelaşi efect ca şi şiretlicul lui Ulise. Astfel, visul atotputerniciei educației s-a destrămat ca un fum. Resemnare şi dezorientare – este poate tocmai experiența prin care au trecut grecii rătăcind pe mare. Cei care activau în domeniul educației, aceia pentru care viața nu a mai avut sens după ce şi-au pierdut visele, au început să caute perspective noi. Unii dintre ei au căzut în aceleaşi greşeli comise în trecut, iar alții au căutat o anumită stabilitate în simularea visului definitiv pierdut.

Ținând cont de imposibilitatea antropologiei de a defini omul şi nevoia omului de a se crea şi de a se concepe pe sine, visul educației este la fel de important ca şi educația în sine. Rămâne de văzut care vor fi visele pe care le vom nutri despre educație şi ce forme de educație vor

fi realizate într-o societate şi o perioadă istorică precisă. Visul are loc în exteriorul realităţii vitale şi educative date; o completează, o corectează şi îi satisface nevoile nesatisfăcute. Visul o penetrează, o schiţează şi o transcende. El concepe modificările şi alternativele care nu corespund cu adevărat realităţii. Nu se poate şterge ecartul dintre vis şi realitatea în care evoluează educaţia, fiindcă el corespunde diferenţei dintre imaginar şi real, între care este atât de greu să stabilim delimitări. Imaginarul are mai degrabă tendinţa de a deveni real, şi invers. Hiatusul dintre imaginaţie şi realitate nu dispare totuşi. Sunt astfel limitate posibilităţile educaţiei de a transfigura realitatea oamenilor. Fiindcă omul nu poate fi remodelat în întregime, stare de fapt pe care ne străduim să o compensăm prin visele şi coşmarurile educaţiei.

PERFECTIBILITATEA INDIVIDULUI
Antropologia şi teoria educaţiei la Humboldt

Problematică

În prezentul studiu, ne propunem să găsim răspuns la trei întrebări: mai întâi, vom stabili importanța abordării humboldiene referitoare la o „antropologie comparată", în contextul antropologiei istorico-pedagogice. În continuare, vom încerca să explicităm concepțiile sale referitoare la raportul dintre educație şi mimesis. În fine, vom expune relațiile reciproce dintre limbă, antropologie şi teoria educației în gândirea humboldiană. În acest context, raporturile dintre individ şi societate, dintre nou şi vechi, dintre realitate şi imaginație, exterior şi interior, particular şi general, istoric şi universal, dar şi dintre limbaje şi limbi vor deține un rol important. Pentru problematica noastră, sau poate chiar mai bine spus, problematicile noastre, merită să fie luate în considerare primele texte ale lui Humboldt. Astfel, *Planul unei antropologii comparate*, compus în anul 1797, joacă un rol decisiv în antropologia humboldiană. Acelaşi lucru este valabil şi-n cazul cărții sale intitulate *Despre spiritul umanității*, publicată în acelaşi an, text care ilustrează perfect teoria sa pedagogică. Un articol publicat în anul 1794-95, intitulat *Teoria educației omului*, completează de altfel acest studiu. Textul său, *Despre gândire şi cuvânt*, al cărui conținut a fost aprofundat de nenumărate ori prin studiile sale de lingvistică comparată, datează, şi acesta, din acelaşi an 1794-95. În fine, *Eseu despre limitele acțiunii statului* va fi şi acesta tot atât de interesant pentru cercetarea noastră. Într-adevăr, în aceste prime texte – şi a trebuit să aşteptăm începutul secolului al XX-lea pentru a le vedea

publicate de Leitzmann – se regăseşte crochiul ideilor esenţiale pe care autorul le va relua ulterior.

Receptarea operei lui Humboldt

În afara acestor texte compuse de tânărul Humboldt, ar fi util să ne referim la o serie de comentarii şi de analize ale operei sale, care au exercitat o puternică influenţă asupra modului în care l-am receptat pe Humboldt, fie suscitând din partea noastră o atitudine critică, fie oferindu-ne un punct de vedere diferit. Vom cita, printre altele, cărţile scrise de Eduard Spranger, *Wilhelm von Humboldt şi ideea umanităţii* (1909), de Theodor Litt, *Idealul educaţiei în perioada clasicismului din Germania şi lumea modernă a muncii* (1959), Clemens Menze, *Teoria şi imaginea humboldiene asupra omului* (1965), Hans-Joachim Heydorn, *Despre contradicţia dintre educaţie şi putere* (1970), Dietrich Benner, *Teoria educaţiei lui Wilhelm von Humboldt* (1990), Jürgen Trabant, *Apeliot sau simţul limbajului* (1986) şi *Tradiţii humboldiene* (1990).

Fiecare dintre cărţi oferă o nouă interpretare a operei humboldiene, ceea ce demonstrează perfect complexitatea gândirii sale şi măsura în care aceasta rezistă interpretărilor lineare şi univoce. În cele din urmă, tocmai această lipsă de univocitate este cea care va constitui atracţia şi actualitatea gândirii humboldiene.

O antropologie istorică „avant la lettre"

A fost nevoie de mult timp până când s-a ajuns să se constate în ce măsură a contribuit gândirea lui Humboldt, prin ideile sale originale, la domeniul antropologiei. În măsura în care antropologia filosofică şi pedagogică se interesa mult prea mult de universal, neglijând, în acelaşi timp, particularul, ea nu putea stăvili bogăţia reflecţiilor unui Humboldt sau ale unui Herder, care au acordat o importanţă deosebită

particularului şi relației sale cu generalul. Sub influența antropologiei filosofice a lui Scheller, Plessner şi de Gehlen, antropologia trata despre „Poziția omului în cosmos", despre „Condiția umană" şi despre „Om". În anii '60, şi '70, antropologia pedagogică nu se interesa decât de copil, nevăzând în acesta decât un „homo educandus".[1] Ea plasa generalitățile în prim plan, bizuindu-şi concluziile pe ideea posibilității de educare a copilului şi pe vocația sa, făcând abstracție de condițiile istorico-culturale existente la vremea respectivă. Diferențele culturale şi istorice existente de la un copil la altul, aşa cum erau deja studiate şi analizate în cadrul aşa-numitei „cultural anthropology" (antropologie culturală, n.t.) anglo-saxone, păreau mai puțin interesante. De abia la începutul anilor '90 s-a adoptat o schimbare de tactică, după „descoperirea" dublei istoricități şi a domeniului antropologiei istorice. În anii 1990, s-a încercat, în mai multe reprize, să se utilizeze această nouă descoperire, în vederea impulsionării dezvoltării *antropologiei istorico-pedagogice*.[2] În acest fel, s-a reuşit, în fine, înțelegerea importanței antropologiei comparate, constând din concilierea perspectivei generalizate cu perspectiva particulară.

Antropologia comparată

Prin urmare, care este concepția humboldiană referitoare la „antropologia comparată"? „Particularitatea sa rezidă în faptul că ea tratează despre materia empirică într-o manieră speculativă, despre un fapt istoric într-o manieră filosofică, şi despre natura umană în sensul evoluției sale posibile".[3] Antropologia nu mai este deci numai empirică sau filosofică, dimpotrivă, este vorba de a concilia filosofia şi empiria, cu alte cuvinte, de a plasa un fapt istoric într-o perspectivă filosofică, cu scopul de a desprinde de aici o posibilă evoluție a naturii umane. Stabilind acest raport între filosofie şi empirie, între transcendental şi istoric, Humboldt se lansează într-un studiu istorico-antropologic,

[1] Cf. Wulf / Zirfas 1994.

[2] Ibid.

[3] Humbold 1980, tomul I, p.352. Tr. H.K.

lăsându-se călăuzit de filosofie. În măsura în care acest studiu își propune să scoată în evidență posibilitățile evoluției, obiectivele antropologiei se întâlnesc cu cele ale educației, ele nevizând stabilirea unei norme, ci urmărind explorarea diferențelor dintre culturi, perioade istorice şi indivizi.

Antropologia încearcă să pună în evidență particularitățile caracterului moral al omului, comparând tipuri diferite de oameni.[1] Cunoaşterea „caracterului moral" pare a fi principalul țel al antropologiei. În epoca lui Humboldt, adjectivul „moral" se referea la aspecte „culturale" ale caracterului uman. Sarcina antropologiei ar fi aşadar aceea de a explora diferențele culturale dintre oameni şi societăți. Deşi cunoaşterea diferitelor „caractere" umane este extrem de importantă, este indispensabil să recunoaştem faptul că indivizii şi societățile formează un tot unitar. Numai acest ansamblu poate face vizibil „idealul umanității". Humboldt trage astfel următoarea concluzie: „Un om luat individual reprezintă o simplă formă, mai degrabă decât un caracter sau o clasă. Idealul umanității reprezintă tot atâtea forme diverse pe care ni le putem imagina. Este motivul pentru care el nu se manifestă decât în totalitatea indivizilor". [2]

Prin urmare, antropologia vizează, pe de o parte, explorarea diferențelor dintre societăți, culturi şi indivizi, iar, pe de altă parte, ea se referă la înțelegerea „idealului umanității" în toată această diversitate şi în contextul tuturor acestor raporturi.

Dat fiind că cercetarea antropologică se străduieşte să delimiteze „caracterul" diferitelor societăți, al diverşilor indivizi şi al diverselor grupuri umane, se impune definirea cu o mai mare acuratețe a noțiunii de „caracter". În opinia lui Humboldt, „caracterul" este diversitatea în unitate: „Caracterul omului este definit prin ceea ce-i preocupă sufletul, de gândurile, sentimentele, predilecțiile şi hotărârile sale, dar şi de maniera în care toate aceste lucruri acționează asupra sa, pe scurt, este vorba despre relația şi mişcarea forțelor sale analizate în ansamblul

[1] Ibid. p. 337.
[2] ibid. p. 339.

lor".[1] Tocmai *această diversitate prezentă în fiecare* este cea care determină specificitatea şi forma fiecărui caracter. Este vorba de a găsi unitatea profundă care se ascunde în spatele acestei diversități. Ea este punctul de plecare al oricărui act individual. În acelaşi timp, fixând limitele antropologiei, care adeseori emite doar generalități referitoare la individ, ea face trimitere la necesitatea unei abordări mimetice a acestei fațete întotdeauna insesizabile a individualului.

Antropologia comparată tinde să reconstruiască caracterul omului, pornind de la „enunțurile şi de la comportamentele sale". Trebuie înțelese aceste trăsături individuale, „relația forțelor care le pun în mişcare" şi „forma interioară şi perfecțiunea", mai degrabă decât aptitudinea sa pusă în slujba unor idealuri exterioare. Analizând individul, este importantă separarea esențialului de accesoriu, plasarea sa în context temporal şi istoric şi înțelegerea deschiderii sale spre viitor. În final, trebuie rezumată diversitatea fenomenelor în „unitatea cea mai elevată". Astfel, antropologia are drept sarcină analizarea „amplorii diversității oamenilor, fără a exclude însă idealitatea".[2] Humboldt completează această definiție, subliniind faptul că el îşi propune să demonstreze cum este posibilă reprezentarea idealului uman de către mai mulți oameni, căruia nu-i poate niciodată corespunde un singur individ. [3]

Prin urmare, scopul antropologiei este de a contribui la conştientizarea diversității oamenilor cu scopul a-i înțelege mai bine. Însă a înțelege nu este echivalent cu a simplifica sau cu a nega contradicțiile. Antropologia se străduieşte să emită judecăți asupra omului *în toată complexitatea lui*. De aceea, ea este interesată în special de diferențele dintre culturi, perioade istorice, grupuri şi indivizi. Ea îşi propune să facă din toate acestea un obiect de studiu, să-l scoată în

---

[1] Humboldt, W. Von: Das aschzehnte Jahrhundert, tomul I, p. 453. Tr. H.K.

[2] Humboldt, W. Von: Plan einer vergleichenden Antrhropologie, tomul I, p. 354-355. versiunea franceză: Le XVIIIème siècle:, plan d'une anthropolgie comparée (Secolul al XVIII-lea, plan pentru o antropolgie comparată), Villeneuve d'Asq. Presses universitaires de Lille 1995.

[3] ibid. p. 350.

evidență, fără a pierde însă din vedere numitorul comun, deoarece punctele comune presupun întotdeauna divergențe.

În centrul antropologiei se plasează determinarea individualului şi a contradicțiilor care-l caracterizează. Este vorba de:

- diferențele dintre oameni în ceea ce priveşte activitatea lor, roadele muncii lor şi maniera în care îşi satisfac dorințele;
- diferențele „exterioare", ca de pildă, conformația corporală, fizionomia, limbajul şi gesturile;
- diferențele dintre sexe, conformația lor, capacitățile lor intelectuale, caracterul lor estetic, sensibilitatea şi voința lor.

Deşi axată pe individual, cunoaşterea antropologică vizează în egală măsură înțelegerea sintetică a umanului.

Pentru a atinge acest țel, antropologia recurge la *trei metode*. Prima metodă concepe omul ca obiect pe care ne propunem să-l studiem în mod empiric. Ea foloseşte *metode ştiințifice*. Cea de-a doua metodă vizează explorarea caracterului istoric şi sociabil al omului. În acest caz, *metodele istorico-hermeneutice* joacă un rol important. În fine, *reflecția filosofică şi gândirea estetică* constituie cea de-a treia metodă. Pentru ca cercetarea antropologică să fie eficientă, se recomandă combinarea acestor metode diferite. Humboldt avea să se intereseze mai târziu de limbaj ca sistem care se regăseşte în toate limbile, indiferent cât de diferite ar fi acestea.

Potrivit lui Humboldt, cunoaşterea omului şi educația sa sunt într-o strânsă legătură. Este imposibilă educarea omului fără a-l cunoaşte, sau, altfel spus, dacă nu au fost întreprinse mai întâi studii antropologice. Cât despre antropologie, ea vizează educația omului şi a speciei sale. Raportul dintre antropologie şi teoria educației este contingentă, adică există mai multe posibilități de a determina acest raport şi de a realiza una dintre aceste posibilități după ce s-a făcut alegerea.

Contingența reprezintă raportul dintre disponibilitate şi indisponibilitate în domeniul cunoaşterii şi al acțiunii, raport caracteristic cercetării antropologice. „Contingent este ceea ce putem realiza altfel; şi putem realiza ceva altfel dacă acel ceva nu are nici o

rațiune necesară de a fi".[1] Pe de o parte, contingent este ceea ce este considerat ca fiind indisponibil, este ceea ce Aristotel denumea „hazard". În Evul Mediu, „contingere" se traducea prin „a fi în funcție de situație". Pe de altă parte, tot ceea ce am putea recunoaşte şi forma sunt de asemenea contingențe. Spre deosebire de relațiile univoce, noțiunea de contingență face trimitere la posibilități între care putem alege, aşadar la limite de cunoaştere şi de acțiune. Dacă considerăm relația dintre antropologie şi educație ca fiind contingentă, ea va fi în mod automat deschisă şi variabilă. De aici şi necesitatea determinării pentru fiecare caz în parte. Pentru a stabili un raport de contingență între ele, antropologia şi teoria educației rămân deschise în ceea ce priveşte posibilitățile lor de cunoaştere şi de acțiune, şi ceea ce trebuie delimitat în funcție de situațiile istorice specifice atunci când s-a făcut o anumită alegere.

Explorând diferite culturi, grupuri şi indivizi diferiți, vom dobândi o cunoaştere antropologică care ne va ajuta să înțelegem mai bine fiecare cultură, fiecare grup şi fiecare persoană, luate individual. A cunoaşte ceea ce ne este apropiat nu face decât să sporească cunoaşterea contingențelor şi oferă, tocmai prin aceasta, posibilități de a se cunoaşte mai bine pe sine. Străduindu-ne să-l înțelegem pe celălalt, vom reuşi să ne-nțelegem mai bine pe noi înşine şi să ne descoperim propriile posibilități. Un individ nu există decât o singură dată, chiar dacă el se defineşte de o manieră contingentă prin raport cu ceilalți şi prin raport cu ceea ce este străin, lucru valabil pentru fiecare. A trece prin experiența contingenței dintre individual şi celălalt constituie un moment crucial în procesul educațional. În opinia lui Humboldt, cunoaşterea antropologică nu este cunoaştere de dragul cunoaşterii, ci o cunoaştere care slujeşte creerii proceselor de educare al căror scop rămâne perfecționarea individualului. Datorită acestei concepții privind o antropologie aşa-numită „comparată", Humboldt subliniază interesul față de *diferență*, iar prin aceasta, al *contingenței* dintre indivizi. Dintr-o asemenea perspectivă, îl putem considera pe Humboldt drept unul dintre precursorii *antropologiei istorice şi al*

[1] Makropoulos 1994, p.278. Tr. H.K.

antropologiei culturale. Străduindu-se să dobândească o înțelegere globală asupra omului, situându-se deasupra individualului şi incluzând diferențele şi contingențele, el reprezintă o sfidare pentru antropologia istorică şi culturală.

Formaţia şi limitele statului

Descoperirea individului ca inițiator, purtător şi reper al proceselor de educare reprezintă una dintre condițiile prealabile teoriei educației lui Humboldt. Am constatat că această *valorizare* a individualului cu mai multe fațete a jucat de asemenea un rol important în antropologia lui Humboldt, mai cu seamă într-una dintre primele sale scrieri, intitulată *Eseu despre limitele acțiunii statului* (1972). Humboldt evocă aici ideea sa referitoare la *necesitatea reducerii influenței statului*. Fundalul îl reprezintă experiența statului absolutist şi a Revoluției franceze al cărei partizan declarat este Humboldt, chiar dacă o socoteşte plină de cruzime. În interiorul statului, se impune să definim corect obiectivele pe care şi le-a propus acesta să le atingă, dar şi limitele pe care şi le-a impus. Pentru ca fiecare cetățean să se poată dezvolta în toată diversitatea sa, trebuie limitată sfera de intervenție a statului care-şi doreşte să controleze cu mână fermă toate domeniile. Lucru cu atât mai dezirabil, cu cât statul nu este în măsură să explice diversitatea existentă în viața socială şi comunitară. Doar limitând puterea statului, pot fi dezvoltate libertatea şi egalitatea în interiorul statului. Restricționarea puterii statului este o condiție necesară pentru dezvoltarea *diversității* şi a *perfectibilității* comunitare. Limitând puterea, Humboldt speră ca astfel cetățenilor să li se ofere o cultură universală, ceea ce-i va ajuta să-şi dezvolte individualitatea, pentru a putea participa la viața politică şi la organizarea sa. Prin urmare, obiectivul principal al statului nu este statul în sine, ci bunăstarea cetățenilor săi. În societățile moderne, acest bine public nu mai poate fi hotărât de sus. Mai degrabă ține de indivizi să stabilească şi să realizeze acest bine. Evoluția socială depinde aşadar mai ales de cultura membrilor societății, şi mai degrabă decât de marja de dezvoltare pe care le-o acordă statul. Dat fiind că în

societățile moderne nu mai există o separare de identitate între om și cetățean, aceste societăți trebuie să acorde mai multe libertăți indivizilor atunci când este vorba de a determina scopul și caracterul evoluției sociale. Totuși, a stabili legi valabile pentru toți membrii societății pare un lucru imposibil. Statul trebuie așadar să procedeze astfel încât toți indivizii să se *emancipeze* și să se simtă *autonomi*.

Ca și Fichte, Humboldt a luat cunoștință de faptul că *individul este inconturnabil*. El precede fiecare reflecție și fiecare acțiune, deci este greu de oprit. Potrivit lui Fichte, cunoașterea de sine este „o activitate în care a fost implantat un ochi". Cuvântul „inconturnabil" ia lumea ca pe ceva exterior, ca non-eu. Spre deosebire de Fichte, Humboldt pornește de la o relație echilibrată între sine și lume, „având la bază atât receptivitatea, cât și spontaneitatea eului. Eul care la început nu este bine definit, care intră apoi în interacțiune cu lumea datorită receptivității și spontaneității proprii. Astfel, el se autodefinește".[1] A determina individul din exterior ridică așadar o problemă în măsura în care individul nu mai are posibilitatea de a se defini el însuși. Definind individul din exterior, neglijăm faptul că fiecare individ are un *caracter nedeterminat* căruia numai el singur îi poate da o formă. Educația trebuie să respecte acest caracter vag și insesizabil al individului, pentru a nu face din el ceva ce se va adapta și integra perfect în anumite condiții sociale date.

În cea de-a doua parte a eseului său despre limitele statului, Humboldt definește scopul și sensul vieții omului, astfel: „Adevăratul scop al omului – cel pe care i-l prescriu nu înclinațiile schimbătoare, ci rațiunea imuabilă și eternă – este formarea forțelor sale în gradul cel mai înalt, pentru ca ele să formeze un tot unitar". Libertatea este una dintre condițiile indispensabile ale acestei formări. Însă capacitățile omului au nevoie de diversitate pentru ca el să poată evolua. Deoarece până și omul cel mai liber și mai independent nu evoluează dacă nu este lăsat să existe în condiții uniforme și monotone.[2] Ținând cont de reflecțiile noastre anterioare, nu este corect să interpretăm acest pasaj ca și când

---

[1] Benner 1990. p. 32. Tr. H.K.

[2] Humboldt, W. Von: Ideen zu einem Versuch die Gränzen der Wirsamkeit des Staates zu bestimmen, tomul I, p. 64. Tr. H.K.

Humboldt ar fi urmărit o educație armonioasă în care eul sfârşeşte prin a coincide cu sine-însuşi şi cu lumea. În opinia noastră, „formarea forțelor în cel mai înalt grad" nu vrea să spună că toți indivizii sunt obligați să aibă o cultură solidă. Acelaşi lucru este valabil pentru „cultură proporționată", care nu face neapărat trimitere la proporții obligatorii când este vorba de conținutul programului. Este mai degrabă vorba de un raport antinomic între cele două noțiuni, după cum a demonstrat Benner: „După diviziunea muncii, cu cât este mai elevată cultura indivizilor care-şi desfăşoară activitatea într-un domeniu precis, cu atât mai disproporționat este raportul cu alte domenii – indiferent care ar fi acestea. Dacă, dimpotrivă, cultura individuală rămâne neschimbată, indiferent de domeniu, domeniile în chestiune se vor distinge mai puțin sub raportul caracterului lor individual".[1] Pentru ca individul să poată integra convenabil această antinomie, el trebuie să-şi poată determina în mod liber propriul proces de educație, cu toate antinomiile care-i sunt inerente, şi mai trebuie ca aceste situații legate de educație să fie diverse şi variate.

Formarea forțelor este considerată ca fiind sensul existenței umane. Făcând distincția dintre organic şi anorganic, aceste forțe sunt caracteristice pentru tot ceea ce este viu. Ele sunt date într-o manieră diferită de la un individ la altul. Ele au nevoie să fie educate; în acelaşi timp, ele sunt cele care fac posibilă formarea individului. Menze defineşte semnificația lor antropologică şi pedagogică în maniera următoare: „Forța ca *a priori* al omului semnifică deci că omul este, prin natura sa, activitate şi energie, că el apare întotdeauna ca fiind activ şi că această activitate este o trăsătură caracteristică a esenței sale".[2] Forța este condiția oricărei ființe umane, şi, ca atare, ea rămâne enigmatică şi misterioasă. În măsura în care această forță (vitală) constituie individul, ea determină şi dezvoltarea formării sale care este un *proces energetic*. În cadrul acestui proces, energia umană este dirijată către exterior. „Tot aşa cum orice forță are nevoie de un obiect asupra căruia să poată fi exercitată, tot aşa cum orice formă, orice gând

[1] Benner 1990. p.49. Tr. H.K.
[2] Menze 1965, p. 100. Tr. H.K.

pur are nevoie de o materie în care să persiste, şi omul are nevoie de o lume exterioară lui însuşi. În acest punct se naşte aspirația sa de a-şi lărgi cunoştințele şi câmpul de acțiune".[1] Natura lăuntrică a omului are deci nevoie de un exterior pentru a se forma. Omul nu poate *gândi* şi *acționa*, decât confruntându-se cu un exterior, cu un non-om, cu alte cuvinte, cu *lumea*. Numai lucrând asupra exteriorului poate fi satisfăcută nelinişte a omului, din cauza structurii sale energetice. Astfel va omul atinge o ameliorare şi o înnobilare interioară. A educa înseamnă „a lega eul nostru de lume, pentru a permite existența interacțiunii celei mai generale, mai vii şi mai libere". [2]

Educaţia ca mimesis

Privite din această perspectivă, *procesele educației* sunt mimetice. Mimesis nu are doar sensul de „imitație", ci şi de „asimilare", „reprezentare" şi „expresie". Dacă vorbim de caracterul mimetic al multor procese educaționale, nu ne vom limita doar la artă, poezie şi estetică. În gândirea humboldiană, capacitățile mimetice joacă un rol important aproape în toate domeniile omului, fie el cel al reprezentării, al gândirii, al vorbirii sau al acțiunii. Astfel, ele reprezintă o condiție indispensabilă a „raportului dintre eul nostru şi lume". Prin mimesis, individul îşi lărgeşte orizontul, se deschide spre lumea exterioară şi se lasă asimilat. Această asimilare conduce la formarea unei energii care se dirijează spre exterior şi care este caracteristică vieții umane. Potrivit lui Humboldt, această formare a exteriorului este, în acelaşi timp, şi o formare a interiorului. În măsura în care educația nu vizează preluarea puterii asupra individului, ci formarea forțelor sale prin punerea lor în contact cu lumile exterioare, ea este mimetică. Lăsându-se asimilat în lumile exterioare, individul îşi însuşeşte ceea ce-i este străin. Cu ajutorul capacităților sale mimetice, individul se deschide spre ceea ce-i este străin şi face din aceasta o parte a lumii sale lăuntrice formate din imagini, sunete şi reprezentări.

[1] Humboldt, W. von: Theorien der Bildung des Menschen. Tomul I, p.235. Tr. H.K.
[2] ibid. p. 235.

Astfel devine lume interioară lumea exterioară. Lumea exterioară se transformă mai întâi în imagini, care vor fi apoi integrate în lumea interioară a imaginilor individului. Cu ajutorul imaginației sale, individul compară aceste imagini cu alte amintiri, alte dorințe şi alte reprezentări ale lumii sale lăuntrice compuse din imagini. Ceea ce este străin devine astfel o parte a spațiului lăuntric al individului care se îmbogățeşte pe această cale. Individul descoperă lumea. Şi lumea îl descoperă pe el. Asimilarea spiritului lumii conduce la educarea individului.

Imitând lumea exterioară, obiecte şi alți oameni, individul conştientizează diferența dintre exterior şi non-identitatea cu sine însuşi. Asimilând exteriorul, individul nu face să dispară diferența dintre interior şi exterior. Nu este aşadar vorba de un mimetism prin care individul s-ar adapta la lumea exterioară, fără a-şi respecta propriile forțe şi energii. Tocmai caracterul individual al acestor energii este cel care garantează diversitatea proceselor mimetice şi a rezultatelor lor. Aceste capacități mimetice conduc individul spre acceptarea lumii, îl îndeamnă să se lase fascinat de noutatea şi de stranietatea sa, să guste plăcerea de a se lăsa în voia procesului de interiorizare a exteriorului şi de a face experiența plăcută a cunoaşterii sinelui. Procesele mimetice sunt *senzuale* şi *senzoriale*. Ele se realizează cu concursul ochilor şi al urechilor, prin intermediul pipăitului, al mirosului şi al gustului. Însă ele pot de asemenea să servească imaginației şi să se întoarcă spre o lume imaginară. Procesele mimetice vizează necunoscutul. Odată ce le-ai întâlnit, ele produc o nouă experiență care transformă necunoscutul în cunoscut. Când un individ acționează mimetic, apare coincidența dintre o apropiere activă de lume şi o integrare mai degrabă pasivă a ceea ce se află în interiorul individului. Receptivitatea garantează asemănarea, în timp ce activitatea este răspunzătoare de diferența dintre indivizi. Procesele mimetice nu reprezintă simple procese imitative: ele dau întotdeauna naştere unui lucru complet nou. În urma unei confruntări mimetice cu lumea, fiecare individ creează noul, fiecare individ având idei preconcepute diferite. Astfel, diferența dintre indivizi garantează diversitatea proceselor mimetice în cadrul educației. De aceea libertatea, autonomia şi creativitatea individuală sunt condiții indispensabile în cadrul proceselor mimetice.

Aceste procese se realizează întotdeauna în contexte istorico-culturale specifice care, în ceea ce le priveşte, au întotdeauna un anumit trecut. Deprinderea unei limbi relevă un proces mimetic de acest gen, în măsura în care cel care învață imită o limbă deja existentă. Însuşindu-şi limba respectivă, individul îi adaugă ceva din propria sa individualitate. Modelele spre care se orientează adolescentul au o importanță extraordinară în multe procese de învățare şi de educare. În special „originalitatea lor individuală" este cea care provoacă imitația. „Aceşti oameni extraordinari care ne servesc în acest caz drept exemplu sunt întotdeauna extrem de originali".[1] Superioritatea acestui individ original şi diferențierea de el provoacă la adolescent un comportament mimetic. El îşi doreşte să devină asemenea modelului său. Dorința sa mimetică este mai puternică decât sine, iar el nu poate face nimic. De aceea susține Platon că vrea să controleze alegerea modelelor. Asemenea lui Platon, Humboldt este şi el convins de importanța pe care o au modelele în procesul de educare şi de formare a omului. „Originalitatea individuală" a acestor oameni extraordinari este cea care ne indică ce posibilități avem noi înşine. Nu că am dori să devenim ca ei, însă ele ne spun şi ne incită să ne dezvoltăm unele dintre capacitățile noastre până atunci ascunse.

Mimesis-ul unui model indică instalarea unui raport de contingență între modelul în chestiune şi o ființă umană care se raportează „din punct de vedere mimetic" la modelul respectiv. Rezultatul acestei relații depinde de condițiile modelului şi de cel care se apropie de acest model într-o manieră mimetică. Este deci aproape previzibil. Relația mimetică se defineşte în funcție de ceva dat în prealabil, însă ea este deschisă în ceea ce priveşte efectul. Într-adevăr, nu este vorba despre o relație de tip „scop-mijloace", în care scopul justifică mijloacele. Procesele mimetice se petrec cu ajutorul „intențiilor discontinue". Ele au loc fără ca la început să fie limpede spre ce direcție se vor îndrepta şi care va fi rezultatul. *Caracterul lor deschis* este cel care le distinge de procesele imitative ce au mai degrabă *un* țel şi *un* rezultat precise. În cadrul proceselor mimetice, un individ se lasă atras, chiar fascinat, de un

---

[1] Humboldt, W. Von: Uber den Geist der Menschheit. Tomul I, p. 512. Tr. H.K.

obiect sau de alte ființe umane, se expune unui proces de asimilare şi poate chiar risca să se piardă în acest model, sau într-o lume de referință. Prin intermediul acestei asimilări transpar forța mimesis-ului şi impactul său profund asupra individului. Pentru Humboldt, educația este într-o mare măsură mimetică, adică non-teologică, nedeterminată şi deschisă. Educația vizează asigurarea legăturii dintre condițiile exterioare ale societății şi condițiile interioare ale individului. Pentru reuşita acestui proces, individul trebuie să fie *liber*, iar societatea să fi creat suficiente condiții pentru educație. Numai astfel se poate atinge o cultură complexă. Rezultatele acestor procese educative sunt *deschise în raport cu viitorul*, ceea ce înseamnă că procesul educațional ține cont de aspectul necunoscut şi nesigur al viitorului, ca şi de *caracterul infinit* al educației umane. Astfel, el nu disimulează incertitudinile aparente în spatele unei false certitudini.

Mişcarea mimetică a individului nu este dirijată numai spre exterior şi nu vizează numai asimilarea acestui exterior. Într-unul din primele sale texte, intitulat *Spiritul umanității*, Humboldt subliniază importanța individului şi a subiectului pentru antropologie şi teoria educației. În opinia lui Humboldt, individul trebuie să găsească singur sensul şi rațiunea de a fi în el însuşi. Educația este considerată a fi o mişcare mimetică, în care individul se îndreaptă spre el însuşi: „De aceea omul trebuie să caute ceva ce va putea – ca şi când ar fi vorba de un ultim scop – să-l plaseze deasupra tuturor, şi în funcție de care ar putea – ca şi când ar respecta un criteriu absolut – judeca totul. Acest lucru nu-l poate găsi decât în sine, deoarece, în încarnarea fiecărei ființe, fiecare lucru nu face decât să se raporteze la sine şi numai la sine; dar nu se poate referi nici la plăcerea sa de moment, nici la fericirea sa, fiindcă, din contră, natura sa posedă acest nobil avantaj de a putea dispreţui plăcerea şi de a se priva de fericire. Este motivul pentru care acest ceva nu poate fi găsit decât în valoarea sa lăuntrică, în perfecțiunea sa superioară".[1] Numai în cadrul activității autonome şi libere poate găsi individul perfecțiunea de ordin superior. El conştientizează atunci caracterul său unic şi descoperă rațiunea sa de a fi. Această activitate

[1] ibid. p. 507, Tr. H.K.

autonomă este „o forță vitală interioară" care-i permite individului să se formeze, pentru a sfârşi prin a coincide cu propria sa identitate, ceea ce constituie în acest moment specificul omului. Greu de definit, această forță este apropiată de imaginație, deoarece ea permite individului să se refere la el însuşi şi în acest fel la umanitate. „Invitația omului de a se autoeduca constă deci din aceea că, fiind o persoană şi ascultând *această forță vitală*, el devine individualitatea care nu va putea atinge în nici un moment al existenței sale scopul final pe care şi l-a propus, şi nici nu se va realiza la dimensiunea sa, dar care *se va strădui necontenit* să dea, cu cea mai mare vigoare şi în cea mai mare măsură, o expresie proprie „spiritului umanității", ceea ce înseamnă că omul trebuie să provoace *creşterea forțelor sale* şi înnobilarea personalității sale, şi, prin urmare, *moralizarea* modului său de viață; şi, în acelaşi timp, să-şi extindă acest mod de viață pentru a atinge totalitatea experienței sale".[1] Aşa-numita mimesis dirijată către exterior şi interior l-ar putea poate apăra pe om de alienarea acestei lumi şi a lui însuşi, ca şi de pierderea posibilității de a se perfecționa. Rămâne de văzut în ce măsură capacitatea mimetică îl poate într-adevăr apăra pe om de această dublă alienare, sau dacă ea riscă să se transforme în mimetism, ca asimilarea a ceva deja mort.

Limbajul

Studiile efectuate de Humboldt asupra limbajului îi rezumă concepția referitoare la antropologie şi teoria educației, în acelaşi timp, adăugându-i dimensiuni noi. Într-un text intitulat *Despre studiul antichității şi în mod special al celei greceşti*, el constată, încă din anul 1793, existența unei relații între mentalitatea grecilor şi limba lor. În fragmentul intitulat *Despre gândire şi cuvânt*, el plasează pe primul loc legătura dintre limbaj şi individualitate. Humboldt face distincția dintre reflecție şi „ceea ce este gândit", reflecția fiind pentru el caracterul specific al gândirii. Reflectând îşi reprezintă subiectul gânditor obiecte,

[1] Hermann 1994, p.145. Tr. H.K.

rezumate în unitate, şi le dă un nume. După Humboldt, omul stabileşte un raport cu lumea prin intermediul limbajului. Această relaţie este definitivă. Este motivul pentru care nu putem face să dispară diferenţele existente între limbi şi concepţiile despre lume. Fiecare limbă trebuie înţeleasă în funcţie de caracterul ei istorico-individual. Dacă vom înceta să mai ţinem cont de caracterul ei, vom sfârşi prin a înţelege greşit specificitatea limbii respective. Diversitatea limbilor este cea care asigură varietatea culturilor şi a indivizilor, aceasta constituind una dintre condiţiile prealabile ale diferenţei dintre indivizi şi procesul lor propriu de educare.

Limbajul reprezintă capacitatea de a produce idei şi de a asigura legătura dintre raţiune şi senzualitate. „Limbajul este modalitatea cu ajutorul căreia omul se formează în acelaşi timp pe sine şi lumea, sau, mai degrabă, este ceea ce-l ajută să ia cunoştinţă despre sine însuşi".[1] Conform acestei definiţii, limbajul nu este numai un semn sau un mijloc de comunicare; el este mai degrabă un mijloc de formare a gândirii, a sinelui şi a lumii. Conectând senzualitatea şi raţiunea, vom produce ideea. Producerea unei idei, exprimarea şi recunoaşterea ei ulterioară nu sunt posibile, decât găsind un cuvânt corespunzător ideii. „Limbajul este indispensabil în acest sens. Gândirea este exprimată prin gură. Rezultatul trece prin ureche. Ideea este abia atunci tradusă într-o manieră obiectivă, fără a-şi pierde, însă, din subiectivitate".[2] Limbajul are nevoie de altcineva, de celălalt, mai mult decât arta. „El se adresează altcuiva, celuilalt, însă nu este necesar doar ca celălalt să asculte, el trebuie să şi răspundă ... Limbajul impune ca celălalt să producă în mod real limbaj, să devină în mod real locutor. Limbajul face să dispară ceea-ce-pare-a-fi, sau acel „ca şi când" din artă, pentru a dobândi o autentică productivitate reciprocă".[3]

Asemenea antropologiei şi teoriei educaţie, diversitatea istorico-empirică reprezintă pentru Humboldt bogăţia lumii şi a omului. Însă, diversitatea limbilor nu împiedică comunicarea dintre oameni. După ce a

---

[1] Trabant 1990, p. 38. Tr. H.K.
[2] ibid. p. 42.
[3] ibid. p.42.

crescut într-o limbă, un copil poate învăța alte limbi şi se poate face astfel înțeles. Sunt indivizi poligloți care pot efectiv comunica cu alți oameni. Tot aşa cum în antropologie explorarea diverselor culturi face să sporească cunoştințele despre om, la fel, explorarea *diferențelor* dintre limbi face să sporească cunoaşterea fenomenului „limbă". Limba este cea care face umană lumea în care trăim; ea transformă lumea într-o lume a omului. Frontierele limbii sunt aceleaşi cu ale culturii şi individului. Este recunoscut faptul că o cultură şi caracterul individului depind de limbaj. Iar limbajul aduce, în acelaşi timp, o îmbogățire şi o limitare. Limbajul reprezintă o „punte" istorică şi mobilă între lume şi individ, care are o mare importanță în educația individului. Individul îşi lărgeşte orizontul şi pe sine însuşi prin intermediul limbajului, astfel el se cultivă şi evoluează, limbajul fiind mijlocul unui proces de educație deschis spre viitor, în cursul căruia individul trebuie să facă față constant contradicțiilor şi conflictelor. Semnificația limbajului pentru antropologie şi pentru teoria educației poate fi rezumată succint în următoarea manieră:

- Numai prin intermediul limbajului ființa umană devine o ființă umană, ceea ce suntem doar începând din momentul în care omul este capabil să vorbească. De aceea nu putem reduce importanța limbajului afirmând că omul îl inventează pentru a se perfecționa.

- Limbajul le permite ființelor umane să se exprime şi să trăiască în comunitate. În lipsa lui, ființa umană ar fi lipsită de un mijloc de expresie foarte important şi nu ar fi o ființă socială.

- Fiecare limbă corespunde unei concepții specifice despre lume care este inconturnabilă. În afara acestei limbi şi a concepției care-i corespunde, individul îşi pierde punctul de vedere şi nu mai poate lua poziție. Limba serveşte drept mediator între lume şi individ.

- Limbajul este una dintre condițiile prealabile ale educației. El permite individului să descopere lumea şi să se lase descoperit de aceasta. În virtutea acestui aspect, fiecare individ înțelege lumea într-o manieră proprie.

- Limbajul reprezintă o forță grație căreia se pot forma individul şi lumea, el este legat de energia spontană şi creatoare a individului. În acest fel, limbajul face posibilă individuația.

- În măsura în care reflecția și gândirea umană sunt legate de limbaj, iar omul se dezvoltă complet ca ființă vorbitoare și din acest motiv, limbajul este cel care ne permite să decelăm complexitatea fiecărei ființe.

Caracterul deschis și complex al omului, pe care-l descoperim prin intermediul limbajului, reprezintă un element constitutiv al antropologiei istorico-pedagogice și al teoriei educației.

În chip de concluzie

În cadrul gândirii humboldtiene, limbajul, educația și antropologia sunt într-o relație de strânsă legătură. A fi om înseamnă a fi capabil să vorbești și să te formezi. Dintr-o perspectivă antropologică, accentul este pus pe *modul în care o limbă sau alta formează un individ sau altul*. Este mai puțin important să constatăm că un individ poate vorbi sau că poate fi modelat, cât mai ales să putem defini caracterul unei limbi într-un context istoric precis și în cadrul culturii pe care o presupune. Studierea acestui aspect cade în sarcina antropologiei lingvistice și pedagogice. Privită din perspectiva secolului al XX-lea, teoria lui Humboldt are lacunele sale, în măsura în care el insistă asupra aspectului ideal al ființei umane și al educației sale, asupra perfectibilității individului și a întregii umanități, deși Humboldt pune accentul pe individual și pe diferențele dintre indivizi, un fapt într-adevăr extraordinar pentru epoca sa. Ținând cont de evenimentele petrecute în secolul nostru, se știe în prezent că omul este o ființă greu de perfecționat. Limitele perfectibilității impun urmărirea și radicalizarea gândirii humboldtiene.

Gesturile şi ritualurile muncii

Lărgirea şi reducerea muncii: raport antinomic

Când în octombrie 1993, grupul Volkswagen a introdus săptămâna de lucru de patru zile, fără a oferi compensații salariale, toată lumea a înțeles că societatea muncii nu mai avea suficiente locuri de muncă. Unii presimțiseră acest lucru de mult timp. Iată ce scria Arendt încă din anul 1958: „Ne îndreptăm spre o societate a muncii în care nu mai există muncă, unica activitate pe care ştie să o presteze. Ce ar putea fi mai plin de consecințe dacă nu acest fapt?".[1] Toate statele industriale se consideră ca fiind *societăți ale muncii*. Munca este „singurul lucru pe care ştiu să-l facă". Începând din epoca modernă, însă mai cu seamă odată cu modernizarea şi cu industrializarea, munca a dominat tot mai mult viața oamenilor. Majoritatea indivizilor şi o mare parte a societății se definesc prin muncă. Dacă, brusc, n-ar mai exista suficient de lucru pentru toată lumea, să presupunem chiar că n-ar mai fi deloc, indivizii şi societatea ar intra în stare de criză.

Pentru Negt, şomajul este „scandalul fundamental al societății noastre, deoarece privează omul de ceea ce-i este necesar pentru subzistență. Şomajul este un act de violență, o încercare îndreptată împotriva integrității fizice şi intelectuale şi o tentativă la adresa sănătății indivizilor implicați".[2] În prezent, aproximativ 8 milioane de persoane sunt victimele şomajului în Germania, 20 de milioane în Uniunea Europeană şi 35 în Europa. Speranța într-o creştere economică care ar putea surmonta *şomajul persistent* prin crearea unor locuri de muncă ține de iluzie. Explicarea şomajului maselor prin necesitatea unor cheltuieli

---

[1] Arendt, H.: Vita activa oder vom tätigen Leben. München / Zürich 1991. p.11. Tr. H.K. Traducerea franceză din 1983. Tradusă de traducător.
2 Negt 1971. p.8. Tr. H.K.

salariale mult prea mari şi prin structuri salariale încremenite nu mai este suficientă. Trebuie ţinut cont de câteva aspecte:

- transformarea Germaniei de Est dintr-o economie planificată într-o economie de piaţă;
- conjunctura internaţională;
- revoluţia tehnologică în urma căreia ratele productivităţii depăşesc ratele creşterii; în cursul acestei revoluţii, se pierd, prin urmare, mult mai multe de locuri de muncă, decât se creează în locul acestora odată cu ritmul creşterii.

Desigur, politicienii şi cercetătorii au luat la cunoştinţă existenţa fenomenului numit „şomaj", fără însă a aborda critic acest subiect pe plan politic. În schimb, ei ne explică că putem depăşi această formă de şomaj adoptând măsuri economice şi politice legate de creşterea economică. Astfel, în mod deliberat, ei neglijează următoarele aspecte: în anii 1990, asistam la o creştere economică şi la o creştere a veniturilor. Totuşi, această creştere economică nu a reuşit să creeze decât puţine locuri de muncă. Atunci, societatea s-a împărţit în două: o primă parte a societăţii participa la creşterea economică, iar cea de-a doua – din ce în ce mai numeroasă – s-a pomenit exclusă din viaţa economică. Acest proces a dat naştere unei *societăţi formată din două clase*, cu tot mai mulţi săraci, printre care se numără şi şomerii, persoanele care primesc ajutor social şi cei lipsiţi de adăpost. Luările de poziţie politice tot mai radicale şi creşterea violenţei sunt tot atâtea semnale care reflectă creşterea conflictelor sociale.

În societatea noastră, majoritatea indivizilor îşi găsesc *sensul existenţei* în viaţa familială şi socială, dar mai ales în muncă. Munca le satisface nevoile materiale şi le furnizează o recunoaştere socială şi personală. Participând la munca organizată de societate, fiecare este sigur că va fi recunoscut din punct de vedere social. Nici individul, nici societatea nu dispun în mod liber de aceste semnificaţii diferite ale muncii şi de schimbările care se pot produce. Sensul pe care i-l dă individul se va constitui în cursul vieţii sale. El începe deja să se formeze în interiorul familiei sale şi continuă să se definească prin muncă. Acest proces continuă la şcoală şi se accentuează în lumea muncii. Valorile şi

normele legate de muncă, printre care motivația, angajamentul, raționalitatea, precizia, faptul de a fi conştiincios, fiabil şi creativ structurează şi configurează viața. Încă din copilărie, societatea se străduieşte să-i transmită copilului aceste valori. Mai târziu, ele vor fi aplicate într-o manieră continuă. Lumea muncii devine în cele din urmă una dinte instituțiile sociale care înscriu valorile în corpul celor ce muncesc.

Munca declanşează capacitatea de a atinge performanța, asigură existența şi-i permite individului să-şi descopere *identitatea* şi *sensul* vieții. Dacă munca este insuficientă într-o societate, sau dacă presupune costuri prea mari, atunci trebuie analizată funcția sa socială şi trebuie reorganizată distribuția muncii. Una dintre posibilitățile de reorganizare a muncii ar fi reducerea timpului de lucru. Este puțin probabil că evoluția observată în cursul ultimului secol privind reducerea săptămânii de lucru de la 70 de ore la 35 de ore, ca şi tendința reducerii timpului de muncă al individului în cursul vieții sale, de la 110.000 de ore, la 55.000 de ore, vor lua o altă direcție. Pin inventarea de noi tehnologii mai eficiente şi raționalizarea producției, s-a reuşit *diminuarea muncii*. Aceste noi tehnologii vor avea, desigur, drept efect o creştere economică, însă ele vor reduce şi posibilitățile de angajare pentru individ. În prezent, acest efect se face resimțit în special în domeniul agriculturii şi al industriei. Prin urmare, chiar extinderea rapidă a sectorului terțiar unde muncesc, la ora actuală, peste 50 la sută din oamenii activi, nu poate compensa această evoluție generală de reducere a timpului de muncă, al cărei viitor depinde în egală măsură de evoluția demografică din deceniile care vor urma. Ținând cont de aceste statistici, încă cincisprezece ani de acum înainte nu vor fi suficiente locuri de muncă, însă dacă, dimpotrivă, se va înregistra o scădere a populației, va apărea un excedent de locuri de muncă. Dacă nu se ia nici o măsură pentru a compensa această evoluție, numărul persoanelor active va scădea cu 10 procente, prin comparație cu anul 1990. Mai puțin de 50% din populație va fi activă. În timp ce în prezent ar trebui să reflectăm la (re)distribuția muncii existente, pe termen mediu trebuie să ne aşteptăm la o mărire a timpului de lucru. În acest context, ar trebui să ne întrebăm dacă nu este preferabil *să reducem timpul consacrat formării tineretului* şi *să mărim*

vârsta de pensionare, propunându-le persoanelor în vârstă posturi interesante.

Cu scopul de a creşte *flexibilitatea*, economiştii propun instaurarea *orarelor de lucru mai suple* pentru angajaţi şi pentru întreprindere. Prin adoptarea acestei măsuri, se speră la o compensare a dezavantajelor concurenţiale pe care le-ar putea avea, să zicem, întreprinderile germane, prin comparaţie cu cele din Statele Unite unde se munceşte 2000 de ore, sau cu Japonia, unde se munceşte 2.100 de ore. Se doreşte compensarea dezavantajelor concurenţiale datorate salariilor mai mari din Germania (40,48 DM pe oră, faţă de 25,57 în Statele Unite, şi 29,63 în Japonia), prin mărirea timpului de lucru al întreprinderilor şi instaurarea unor orare de lucru individuale mai flexibile. În lumina acestor nevoi, sâmbăta ar putea redeveni o zi normală de lucru. De asemenea, este necesară determinarea timpului optim de lucru în funcţie de nevoi, instaurarea muncii în regim de lucru parţial, a săptămânilor de muncă mobile, a „sabaticelor" şi alocarea unor perioade de timp mai mari pentru deschiderea întreprinderilor. În fine, ar trebui delegate în exterior anumite funcţii specifice întreprinderii respective, prin intermediul unor contracte externalizate de întreprindere, a locaţiei mâinii de lucru şi a sub-contractanţilor. Pornind de la aceste reflecţii, specialistul în economie politică şi în ştiinţe financiare Bert Rürup descoperă următoarele consecinţe: „Munca viitorului va fi, în conţinutul său, mai calificată, mai complexă şi mult mai axată pe tratamentul informaţiei. Aceste noi conţinuturi ale muncii vor fi realizate de o populaţie activă feminină, mai vârstnică, mai puţin numeroasă şi străină, care va munci mai puţine ore pe săptămână, însă mult mai mult pe parcursul întregii lor vieţi. Programele de lucru vor fi mai flexibile şi vor corespunde mult mai bine nevoilor lor individuale şi celor ale întreprinderii. Mai mult decât atât, este limpede că, în viitor, munca nu va mai fi caracterizată de „cultura noastră actuală a weekend-ului liber", de preponderenţa locului de muncă „normal" şi de „dreptul angajatului la o viaţă de muncă împlinită".[1] Reflecţiile anterioare au limitele lor, prin faptul că punctul lor de origine este întreprinderea şi competitivitatea ei.

[1] Rürup 1994. p.49. Tr. H.K.

În cadrul acestui gen de analiză, nu se ține întotdeauna cont de individ, pentru care pierderea locului de muncă capătă sensul culpabilizării şi devalorizării, şi pentru care a munci are un sens mult mai important decât asigurarea existenței sale materiale. În acelaşi timp, munca îi garantează recunoaşterea socială, respectul de sine şi împlinirea în plan personal.

Am dori să încheiem aceste reflecții cu următoarele întrebări:

- Cum am putea face ca uniunea dintre prosperitate şi securitate la nivel social să nu distrugă competitivitatea?

- Cum am putea evita ca prăpastia dintre cei care au de lucru şi cei care sunt şomeri pe termen lung să nu conducă la crize sociale care să pună în pericol democrația?

- Cum am putea distribui şi organiza munca, pentru a asigura competitivitatea în raport cu țările „cu salarii mici", păstrând în acelaşi timp salarii mari?

- Ar putea fi de ajutor „o a doua piață a muncii", finanțată din rețete fiscale şi instaurată pentru şomeri?

- Este posibilă extinderea perioadei de viață activă incluzând noi domenii de activitate, cum ar fi munca menajeră, îngrijirea persoanelor vârstnice, activități onorifice care ar putea fi plătite mai puțin bine la început?

- Am putea oare elabora practici ale unor forme de economie de subzistență în regiunile rurale, unde o parte din membrii familiei ar produce ei înşişi necesarul alimentar pentru familia respectivă?

- Am putea oare crea noi forme de muncă şi de viață, punând la punct o taxă ecologică cu scopul de a mări indicele de productivitate al energiei în locul celui al muncii?

Perspective istorice: Antichitatea greacă şi creştinismul

Ne propunem acum să studiem anumite tradiții europene care explică importanța muncii în societățile industriale. În acest sens, vom recurge la exemple din mitologia greacă şi din creştinism, exemple care demonstrează deja că Europa se defineşte în special din perspectiva muncii.

În mitologia greacă, mitul lui Prometeu, în forma expusă de Hesiod, este cel care ne furnizează cele mai numeroase indicii asupra importanței pe care o deține munca pentru apariția omului european. Prometeu, semizeul, renumit pentru viclenia sa, se ceartă cu Zeus, şi el caracterizat tot de viclenie, însă una divină şi deci superioară. Hesiod relatează duelul dintre şiretenia omenească şi şiretenia divină. Care dintre cei doi va reuşi să-l păcălească pe celălalt? Cine va fi păcăliciul celuilalt? În cursul acestei confruntări, cei doi îşi fac false cadouri. Zeus este cel care are câştig de cauză. Oamenii şi reprezentantul lor, Prometeu, sunt pedepsiți pentru că au cutezat să-şi măsoare puterile cu zeii. Ei sfârşesc prin a fi plasați între animale şi zei. Potrivit lui Hesiod, Prometeu încerca să-l înşele pe Zeus oferindu-i bucăți de carne de vită într-o prezentare atrăgătoare, însă foarte puțin hrănitoare. Numai că Zeus îşi dă seama care este planul lui Prometeu. Furios, el le interzice oamenilor accesul la focul divin pe care avuseseră dreptul să-l folosească până atunci. Fără ca Zeus să-şi dea seama, Prometeu fură focul şi-l aduce oamenilor. Însă zeii nu pot fi provocați fără a da o pedeapsă. Zeus refuză să le acorde oamenilor dreptul de a folosi focul; zeii ascund grânele de oameni, unul dintre produsele necesare vieții. Iar dacă înainte oamenii nu trebuia să se aplece pentru a culege grâul care creştea peste tot, acum ei sunt obligați – de vreme ce a fost ascuns – să-l cultive. Din acest moment, ei vor fi nevoiți să desfăşoare munci grele, *ponos*, adică să lucreze pământul, să semene şi să culeagă roadele pentru a se putea hrăni. Prin urmare, munca este pedeapsa primită de om pentru că a cutezat să rivalizeze cu zeii. Zeii nu au nevoie să se hrănească, iar animalele îşi găsesc hrana fără a munci; doar oamenii sunt constrânşi să muncească pentru a avea cu ce se hrăni.

Însă furia lui Zeus ne se opreşte aici. El le oferă oamenilor un cadou care nu ar putea fi mai seducător şi mai periculos în acelaşi timp: *Pandora*, cadoul tuturor zeilor: femeia. Ea este o nadă a cărei natură animală rămâne ascunsă. Stomacul ei înghite alimentele produse prin muncă. Oamenii sunt sclavii propriului stomac ale cărui nevoi sunt la originea grijilor şi eforturilor lor. Pandora reprezintă astfel focul pe care Zeus îl oferă oamenilor în locul focului furat şi de care vor fi consumați oamenii. Sânul Pandorei corespunde finalmente sânului Terrei. Pentru a

produce viață şi a o păstra, pământul trebuie cultivat, şi femeia, fecundată. Toate darurile sunt aşadar ambigue: pe de o parte, se dăruieşte ceva, iar, pe de altă parte, se ia ceva. Binele şi răul se confundă. Toate elementele mitului sunt legate de o manieră contingentă: focul (furat), femeia şi cuplul, cultivarea grâului şi munca. Toate aceste elemente servesc să le amintească oamenilor că locul lor este între animale şi zei. Acest loc este definit astfel:

- Oamenii nu sunt stăpânii propriului lor destin. Ei sunt obligați să aducă ofrande zeilor, pentru a obține favoruri de la aceştia.
- Ei au nevoie de foc pentru a-şi pregăti hrana şi pentru a munci.
- Bărbații au nevoie de femei pentru a asigura reproducerea speciei omeneşti.
- Pentru a se hrăni, ei au nevoie de grâu şi deci trebuie să cultive pământul.

Acest mit ne face să înțelegem o dată pentru totdeauna că toate darurile divine sunt ambigue. Numai că oamenii nu ştiu dinainte în ce constă această ambiguitate. Acelaşi lucru se poate afirma şi despre muncă: pe de o parte, este un soi de pedeapsă, iar, pe de altă parte, ea reprezintă o şansă în evoluția omului.

Această idee a muncii ca activitate nedemnă s-a perpetuat până în epoca polisului grecesc. La greci, munca servea exclusiv producerii şi achiziționării de bunuri indispensabile subzistenței oamenilor. Sclavii erau cei care munceau în primul rând. În măsura în care aparțineau unei case, ei erau denumiți „oiketai". Spre deosebire de „oiketai", artizanii, „demiourgoi", se puteau mişca liber în cetate, pentru a-şi prezenta munca în fața publicului. Mai târziu, ei erau numiți „banausoi". Aceştia efectuau munci fizice şi nu aveau dreptul de a participa la viața publică. La grecii din polis, munca fizică depusă pentru asigurarea subzistenței omului este disprețuită. Adevărata activitate a omului, cu alte cuvinte participarea sa la *bios politikos*, la viața politică, începe odată ce munca s-a sfârşit. Aşadar, doar practicând sclavajul pot să ducă o existență împlinită oamenii liberi.

Pentru evrei şi creştini, originea muncii nu este foarte diferită. Istoria omului începe atunci când Adam şi Eva sunt alungați din rai, ceea ce corespunde de asemenea pedepsirii omului pentru vina de a fi

încălcat o poruncă divină. Munca ordonată a omului joacă şi aici un rol important: „Fiindcă ai ascultat de glasul femeii tale şi ai mâncat din pomul din care îţi poruncisem să nu mănânci, blestemat este acum pământul din pricina ta! În chip de pedeapsă, cu multă trudă să-ţi scoţi hrana din pământ în toate zilele vieţii tale. Spini şi pălămidă să-ţi dea, iar tu să mânci iarba de pe câmpuri. În sudoarea feţei tale să-ţi mănânci pâinea, până când te vei întoarce în pământ, căci din el ai fost luat. Căci ţărână eşti şi în ţărână te vei întoarce".[1] La fel ca şi în cazul mitului lui Prometeu, cartea Facerii prezintă anumite elemente caracteristice pentru situaţia post-paradisiacă, cum ar fi:

- seducătoarea care provoacă rău;
- sexualitatea, limbajul şi conştiinţa;
- munca de care are nevoie omul pentru a supravieţui.

Maxima biblică: „Cine nu munceşte nu mănâncă" subliniază încă o dată plan locul central pe care-l ocupă munca. Munca reprezintă o obligaţie faţă de Dumnezeu şi faţă de ceilalţi oameni. Dumnezeu îi cere chiar omului să sporească bunurile pe care i le-a dat. Omul nu-i va plăcea decât începând din momentul în care se va dovedi productiv şi când va profita de lucrurile pe care i le-a încredinţat Dumnezeu. Dumnezeu îi cere omului să muncească. Muncind îşi face omul demonstraţia în faţa lui Dumnezeu.

Maxima benedictinilor *aura et laboura*, larg răspândită în Evul Mediu, exprimă într-o manieră mai precisă ideea că munca este o datorie a omului. Munca îi revine omului, de acum înainte, pentru a-i sluji lui Dumnezeu. Ca urmare a diviziunii muncii în funcţie de diversele stări, munca continuă să fie subdivizată. Astfel, distincţia dintre meşteşugari este marcată prin faptul că membrii aceleiaşi bresle se instalează toţi pe o stradă sau în acelaşi cartier al oraşului. Astfel, diferenţele dintre meserii devin tot mai pregnante. Tomismul dezvoltă o ierarhie a domeniilor de activitate. Pe treapta cea mai de jos a scării ierarhice se află agricultura, apoi vin artizanii şi, în fine, clerul, călugării, călugăriţele şi preoţii, care formează vârful piramidei ierarhiei. În numele lui

[1] Facerea, cap. 3, vers. 17-19.

Dumnezeu, ei devin responsabili pentru sufletele oamenilor de care trebuie să se îngrijească, pentru a le asigura mântuirea în lumea de dincolo.

Spre deosebire de Thomas d'Aquino, pentru care munca spirituală este superioară muncii terestre, Luther plasează cele două tipuri de activități pe picior de egalitate. Mai târziu, el va merge până la a subordona munca spirituală a călugărilor muncii terestre. Ceea ce-l deosebeşte, totuşi, în mod categoric de Thomas d'Aquino este faptul că el respectă orice gen de muncă, indiferent de ceea ce rezultă din această muncă. Astfel, acordând o valoare însemnată muncii, el nu mai pune accentul pe rezultat, ci pe intenție. Practic, intenția conferă valoare muncii, şi nu rezultatul ei. Această plasare a tuturor genurilor de muncă pe acelaşi nivel este justificată de ideea că toate formele de muncă sunt stabilite de Dumnezeu. Până şi cele mai de jos sarcini sunt considerate ca fiind dorite de Dumnezeu. Mai mult, Luther gândea deja că, pentru a obține mântuirea, nu sunt necesare numai fapte bune, fiindcă omul nu poate obține mântuirea decât prin mila divină. Prin urmare, munca nu mai trebuie să servească mântuirii sufletului; ea poate fi consacrată în întregime vieții noastre de aici, de pe pământ. Astfel, munca obține o nouă autonomie terestră care-şi are temelia pe ordinea divină. Prin muncă, omul nu mai este exclusiv în slujba lui Dumnezeu, ci se pune şi în slujba oamenilor. Slujindu-le celorlalți oameni, el Îl slujeşte astfel şi pe Dumnezeu. Valoarea etică a muncii depinde de profitul pe care-l scot ceilalți oameni. Prin urmare, munca devine terenul de acțiune al iubirii creştine, iar în acest fel, un serviciu închinat lui Dumnezeu.

La Calvin, munca îşi are de asemenea originea în ascultarea datorată lui Dumnezeu. Însă ea mai reprezintă un alt mijloc de autodisciplină şi de asceză. Munca este prin urmare raționalizată în scopul de a intensifica producția de bunuri. În doctrina calvinistă a predestinării, nici un individ nu ştie dacă este sau nu ales de Dumnezeu. Această selecție divină se dezvăluie în comportamentul virtuos: fiecare îşi supune sentimentele unui control constant, îi dă ascultare lui Dumnezeu în meseria sa, munceşte cu conştiinciozitate şi practică *asceza*. Dacă un individ face dovada tuturor acestor calități, el poate fi sigur că a fost ales. Omul poate fi sigur că a fost ales dacă reuşeşte pe

plan profesional. De aceea, dacă vrei să reuşeşti, este important să-ţi dai silinţa. Noi reuşim să ne perfecţionăm supunând corpul, simţurile şi sentimentele exigenţelor muncii. Munca în sine nu are foarte mare importanţă, nici chiar faptul că ea îţi poate face plăcere. O asemenea orientare ar atribui o valoare muncii în sine, în timp ce, potrivit doctrinei calviniste, ataşamentul faţă de lucruri, indiferent care ar fi acestea, nu poate fi tolerat. A munci şi a reuşi în muncă înseamnă să-L slujeşti şi să-L cinsteşti pe Dumnezeu. Munca vizează sacralizarea lui Dumnezeu şi a omului. Raţionalizarea nu permite exclusiv o uşurare a muncii, ci şi ameliorarea rezultatelor ei. Noi nu putem avea satisfacţii personale, deoarece nu muncim decât pentru Dumnezeu. Este o sarcină permanentă şi fără sfârşit. Ceea ce obţinem este nimic prin raportare la Dumnezeu. Trebuie deci să continuăm să muncim şi să-ncercăm să fim mai rentabili. Weber a analizat de altfel raporturile existente între motivaţie, industrializare şi dezvoltarea capitalismului.

Societatea disciplinei: pierderea şi extinderea muncii

La Calvin, noţiunea de muncă explică parţial de ce are munca un caracter obsesional pentru epoca modernă. Filosofia lui Hegel şi cea a lui Marx ne aduc de asemenea o lămurire interesantă. În opinia lui Hegel, Dumnezeu a creat lumea pentru a primi o altă reflectare decât pe El însuşi, pentru a se constitui în subiect al întregii istorii. Istoria lumii devine un proces de muncă unic, în cursul căruia se constituie subiectivitatea umană şi absolută. Acest proces este pentru om auto abilitare şi durere în acelaşi timp.[1] După Marx, munca este în egală măsură o activitate determinantă care-l ajută pe om să devină om. Munca le conferă o formă structurilor şi ierarhiilor sociale şi le modifică; dintotdeauna, munca a atras după sine dominaţie şi oprimare. Marx îşi fondează speranţele pe industrializare, care se află la egalitate cu o anumită raţionalizare a muncii, şi pe supradistribuţia echitabilă a mijloacelor de producţie. El întrezăreşte astfel eliberarea omului şi

[1] Kloslowski 1994. p. 122. Tr. H.K.

suprimarea dominației. În carul societății burgheze, în special clasa muncitoare este cea stabilă, deoarece ea este cea care vinde forță de muncă. După Marx, emanciparea clasei muncitoreşti conduce la eliberarea omenirii în ansamblul ei. „Pentru el, omul se defineşte în societate în mod esențial prin munca sa, astfel încât eliberarea omului nu înseamnă eliberarea omului de muncă, ci eliberarea muncii însăşi".[1] Ştim că în capitalismul târziu această speranță nu s-a realizat. Totuşi, acest lucru nu ne împiedică să ne punem întrebări referitoare la relațiile dintre muncă, proprietate şi putere.

În epoca modernă, munca conține aspecte noi. Ea ajunge să se impună în tot mai multe domenii şi cu o amploare din ce în mai mare. Munca devine mişcarea care conduce omul modern spre lume şi spre sine însuşi; ea reprezintă astăzi un mijloc modern de a se disciplina şi expresia autodisciplinei omului şi a ascezei. Gândindu-ne la atitudinea pe care o are omul față de munca sa şi la motivație ca la un gest, dorim să subliniem că este vorba în acest caz de un comportament față de lume şi față de sine însuşi pe care omul îl exprimă prin intermediul propriului său corp. Gestul este o mişcare a corpului, făcută cu intenții precise, fără ca totuşi gestul respectiv să se explice total prin intențiile pe care le urmăreşte. Realizarea acestui gest, produs în mai multe reprize, exprimă un climat, atitudini şi o anumită atmosferă care face posibilă munca mai eficientă. Acest gest se caracterizează prin:

- o orientare rațională,
- o economie de timp,
- un caracter al efortului,
- o încredere în capacitatea de performanță,
- siguranța de a putea modela lumea şi individul.

Ca toate gesturile, gestul muncii este complex şi ambiguu. Formele gestului sunt de o asemenea diversitate, încât nu se poate vorbi cu adevărat despre *un gest* al muncii. Mai adecvat ar fi să ne referim la *gesturi* ale muncii. Într-adevăr, există mari diferențe între activitățile cu caracter repetitiv şi activitățile în care creativitatea şi spontaneitatea

[1] Böhme 1985. p.158. Tr. H.K.

joacă un rol important. Ființele umane interpretează în mod constant situații de muncă dintre care multe sunt adevărate ritualuri. Fiind foarte vizibile, aceste adevărate puneri în scenă sunt făcute pentru a fi văzute. Asemenea ritualurilor, ele au un început şi un sfârşit şi se produc într-un interval de timp şi într-un spațiu precise. *Riturile muncii* pot fi înțelese ca practici ale unor strategii sociale. Ele nu pot fi reduse la o simplă schemă de tip „mijloc-scop". Situațiile de muncă dobândesc o funcție socială în sensul că au o semnificație simbolică supradeterminantă. Muncind, individul se pune mereu în scenă: el munceşte fie pentru Dumnezeu, fie pentru alți indivizi. La ora actuală, individul oferă o imagine de sine şi conferă un sens propriei existențe prin interpretarea ritualurilor muncii, ca şi când aceasta ar constitui unica sa rațiune de a fi. Se poate deci observa o extindere care se înscrie perfect în linia dinamicii calviniste.

Intensificarea muncii are adeseori drept urmare *surmenajul*, cu alte cuvinte, toate procesele vitale, toate activitățile omeneşti îi sunt subordonate, fără ca exigențele specifice muncii să fie îndeplinite convenabil din această cauză. Aşadar a munci nu mai înseamnă a fi la înălțimea exigențelor muncii, ci a te surmena. Prin urmare, acest gest este extins spre toate domeniile vieții umane: se vorbeşte despre muncă politică, culturală, educativă şi chiar despre muncă relațională.

Extinzând munca spre toate domeniile existenței omeneşti, individul va fi supus unei discipline. El trăieşte mai mult decât oricând în funcție de munca sa. Elias şi Foulcault au subliniat rolul central pe care-l joacă disciplina şi autocontrolul în procesul dezvoltării civilizației. Faptul că omul dă dovadă de mai multă pudoare şi ruşine, că se distanțează tot mai mult de corpul său şi că a devenit dominant controlul interior asupra celui exterior, toate acestea sunt caracteristice pentru habitus-ul modern, pentru o cultură a muncii care invadează toate domeniile. Domnia timpului, cronocrația, reprezintă un element important în constituirea societății muncii. Într-o lume guvernată de timp, omului i se impune ritmul, omul este cel supus imperativelor muncii. Majoritatea oamenilor nu pot întrevedea care va fi sfârşitul acestei dinamici. Şi-a făcut totuşi apariția un aspect nou: din ce în ce mai mulți oameni se trezesc excluşi de această dinamică, iar astfel putem constata o fractură în interiorul societății. În timp ce o parte a societății este supusă exigențelor extreme

ale muncii, cealaltă parte se găseşte complet exclusă de această evoluție şi, prin urmare, marginalizată. Excluderea, izolarea, deprecierea şi sărăcia economică şi socială sunt consecințele acestor aspecte.

Într-o societate dominată de disciplină, omul este modelat de timp şi de muncă. Prin acest fenomen de structurare a timpului, a muncii şi a felului în care interacționează, este creat omul polivalent care răspunde exigențelor societății industriale moderne. Dintr-un punct de vedere antropologic, am putea presupune că puterile disciplinare timp şi muncă fabrică omul universal, care a crezut mult timp în perfectibilitatea universală şi în cea a speciei. Marile ideologii din ultimele secole au consolidat această direcție de evoluție, insistând asupra faptului că nimic nu-l împiedică pe om să se îndrepte spre progres de acum înainte. În măsura în care aceste „poveşti" şi-au pierdut credibilitatea, ideea fabricării unui om universal trebuie să țină tot mai mult cont de prudență. În măsura în care economia muncii şi cea a timpului joacă un rol important în crearea omului modern, chestiunea antropologică revine din nou în actualitate, confruntate fiind cu accelerarea timpului şi de diminuarea muncii. În cadrul unei antropologii normative centrate asupra omului universal, este vorba, înainte de toate, de perfecționarea omului şi a speciei din care face parte prin intermediul muncii. Era ineluctabilă a antropologiei normative încheindu-se, iar munca nemaiconstituind motorul perfectibilității umane, trebuie redefinită relația dintre caracterul în acelaşi timp perfectibil şi incorigibil al omului. Dacă tot mai mulți oameni nu pot atinge perfecțiunea prin muncă, munca şi omul îşi vor pierde caracterul universal. Funcția muncii fiind revitalizată, pare imperativă repunerea în discuție a caracterului universal al omului care a dominat atât de mult timp societatea noastră. Interesul nostru major se va îndrepta aşadar spre individul istoric şi particular, cu toate problemele şi frământările sale specifice. În această perspectivă, se oferă o şansă noilor forme ale relațiilor umane şi noilor forme de antropologie istorică reflexivă.

Era antropologiei normative s-a sfârşit, de aceea trebuie revitalizat caracterul universal al muncii. Este vorba de a-l distinge de celelalte activități desfăşurate de om. Astfel, munca nu mai este sinonimul vieții. Arendt a formulat această idee în studiul său intitulat *Vita activa*, sau

Viața activă. Ceea ce este important pentru ea este „de a reflecta asupra a ceea ce facem atunci când practicăm anumite activități".[1] Nu munca se află în centrul acestor reflecții, ci viața activă. În interiorul acesteia, putem distinge între a munci, a produce şi a acționa. Pentru a putea fi activ, omul trebuie să muncească, cu alte cuvinte, să se mențină în viață printr-un schimb efectuat cu natura. Mai mult decât atât, asistăm la apariția unei lumi artificiale, a unei lumi a omului, cea a obiectelor şi obiectivității, care se află în opoziție cu lumea naturală. Nu este vorba despre o confruntare cu lumea naturii sau cu lumea artificială, ci despre o activitate care se desfăşoară între oameni. Aceste trei activități sunt extrem de diferite unele de altele, iar ele nu pot fi subordonate unui singur gest, unei activități unice.

[1] Arendt, H.: *Vita activa oder vom tätigen leben*. München/Zürich 1991. p. 12. Tr. H.K. Traducerea în franceză din anul 1983.

Mimesis în domeniul educaţiei

Într-o epocă în care pedagogia nu mai este percepută ca un lucru evident şi problematizant, suntem tentaţi să căutăm noi abordări educative, care pot deveni posibile prin intermediul mimesis-ului. Pornind de la o problematică antropologică, vom demonstra rolul determinant pe care-l joacă procesele mimetice în geneza şi educaţia fiinţei omeneşti. Însă, în loc de a furniza o definiţie a mimesis-ului sau a educaţiei, ba chiar de a dezvolta o teorie mimetică asupra educaţiei, ne propunem să dezvoltăm aici diverse puncte de vedere care vor pune în lumină importanţa proceselor mimetice pentru evoluţia fiinţei umane. Acest subiect fiind mai puţin obişnuit, vom face mai întâi o întoarcere istorică în timp, la originile acestui concept, ceea ce va sublinia de la bun început bogăţia şi importanţa sa pentru domeniul educaţiei. Pentru a aborda chestiunea mimesis-ului, ne vom referi la Platon. Apoi, în al doilea rând, vom studia alte caracteristici ale mimesis-ului bizuindu-ne pe lucrările lui Ziegler (1953), Adorno (1974), Früchtl (1986) şi Baudrillard (1987). Pornind de la aceste elemente, vom continua punându-ne întrebări în legătură cu influenţa pe care a exercitat-o asupra evoluţiei omului, ceea ce va depăşi cu mult cadrul cercetărilor noastre. Ne vom limita, aşadar, în a treia secţiune, la a stabili importanţa proceselor mimetice în constituirea şi formarea omului, cu ajutorul a patru exemple: vom analiza importanţa proceselor mimetice în asimilarea datelor despre lume şi constituţia psihică a copilului, în raportul cu celălalt, şi, în fine, în înţelegerea sau respingerea imaginilor.

Problema

Odată cu cea de-a treia carte din opera sa *Republica*, Platon subliniază importanța mimesis-ului în educație. Pentru a fi mai exacți, la Platon mimesis este educația. Punctul de pornire al unei atare definiții este o axiomă antropologică. Omul este definit ca „animal mimetic", iar mimesis, ca o „conditio humana". „Naşterea prematură" a omului, reziduurile sale instinctuale, hiatusul dintre stimul şi reacție şi excentricitatea sa (Plessner), îl obligă pe om să stabilească o relație între lume şi sine însuşi. Acest lucru se efectuează prin mimesis în cursul copilăriei, şi chiar mai târziu.

Nu numai mimesis-ul oamenilor reali, ci şi cel al personajelor imaginare, aşa cum sunt concepute de poezie, au un efect educativ. Cum mimesis exercită o influență determinantă asupra universului reprezentărilor tinerilor, el trebuie controlat, pentru că imaginile şi modelele pe care tinerii le integrează în universul lor reprezentativ pot produce un anumit efect asupra modului lor de a acționa. Din această cauză, nu trebuie prezentați adolescenților decât oameni exemplari, exemplele negative neavând decât un efect negativ asupra lor, tocmai din acest motiv putând atrage după sine acte indezirabile. Pornind de la această poziție pedagogică, Platon dezvoltă o critică a poeziei, a muzicii şi a culturii, în general. Pentru Platon, poezia descrisese până la el mult prea des defectele marilor oameni şi ale zeilor, şi prea ades reprezentase ororile bătăliilor şi infernului, ceea ce interesa, cu certitudine, auditoriul, dar nu putea avea o bună influență asupra tinerilor. Poezia nu le inculca sub nicio formă principii ca dragostea, curajul, ci, mai degrabă, pe cele de laşitate şi de nepăsare. Pentru el, personajele imaginare descrise de poezie pot avea un efect contaminant; ele pun stăpânire pe imaginația tinerilor şi îi incită să le imite. Este deci greu să te fereşti a imita aceste personaje, fiindcă, în ciuda faptului că acțiunile lor nu au nicio valoare etică, ele exercită o fascinație puternică asupra adolescenților. De aceea, poezia trebuie să se supună unor principii etice şi unui control permanent. Dacă se reuşea controlarea aspectelor etice şi politice ale poeziei, astfel încât în ea să

nu fie expuse decât lucruri exemplare, mimesis ar fi putut dezvolta atunci universul reprezentărilor tinerilor şi suscita comportamente sociale constructive.

Dacă cea de-a treia carte din *Republica* aduce în prim-plan dimensiunea educativă pe care o deține mimesis-ul, aceasta dispare în cea de-a zecea carte, în care Platon expune parabola grotei şi teoria sufletului. Într-adevăr, după ce Demiurgul creează Idei, iar artizanul face obiectele după asemănarea cu ideile, atunci mimesis-ul reprezintă activitatea pictorului care nu face decât să reproducă obiectele fabricate de artizan. Din punct de vedere ontic, munca pictorului este o activitate de ordin secund. Deoarece Platon îi atribuie această poziție marginală, mimesis-ul capătă o independență de tip nou. Eliberat de problema binelui şi a autenticului, domeniul specific mimesis-ului va constitui domeniul iluzoriului sau al fenomenelor. Fireşte, nu există loc pentru aşa ceva în *Republica,* însă i se poate ghici uşor conturul. Mimesis înseamnă forța de a reprezenta fenomene. Reprezentarea artistică nu este totuşi aparența lui „a fi" sau „fiind", ci realizarea aparenței fenomenului. Imaginile şi reprezentările create prin poezie sunt aşadar fenomene care fac trimitere la lucrurile la care nu putem avea acces decât prin intermediul fenomenelor.

Ținând cont de teoria Ideilor dezvoltată în parabola grotei, Platon are probabil o imagine negativă a mimesis-ului şi a lumii aparențelor pe care o constituie. Fiindcă, după el, orice cunoaştere, orice creație şi acțiune trebuie să se raporteze la idei. Methexis-ul este scopul filosofiei şi al ordinii statului care se întemeiază pe el. Dimpotrivă, mimesis-ul, care nu se raportează la teoria Ideilor, reprezintă un pericol pentru ontologia platonică şi pentru teoria sa politică. Spre deosebire de methexis, mimesis este legat de fenomenele lucrurilor. Asemenea Demiurgului care a creat Ideile, poeții şi pictorii creează fenomenele lumii, cu alte cuvinte, ei creează lumea aparențelor. Eliberați de obligația lor față de methexis, artiştii şi poeții pot da naştere unei lumi a aparențelor, adică îşi pot crea propriul domeniu estetic, cu ajutorul capacității lor mimetice, ceea ce Platon, orbit de teoria Ideilor, refuză să accepte. Se constituie totuşi un domeniu estetic independent, a cărui creativitate mimetică şi artistică inerentă nu o recunoaşte Platon. Abia

Aristotel este cel care, suprimând teoria Ideilor, va permite examinarea mimesis-ului ca forță constitutivă într-o lume estetică autonomă a aparenței.[1]

Prin urmare, mimesis este tot mai limitat la domeniul artei, al poeziei şi al esteticii. Concepția aristoteliană despre mimesis joacă în acest context un rol determinant. În domeniul artei, nu este vorba de a imita *natura naturata*, ci *natura naturans*. Această definiție a noțiunii de mimesis, schimbându-şi totuşi constant semnificația, face posibilă utilizarea sa în domeniul artei şi al esteticii. În acelaşi timp, utilizarea noțiunii de mimesis este restrânsă la domeniul esteticii, atât la Platon, cât şi la Aristotel. Abia astăzi asistăm la o multiplicare a încercărilor de a dezvolta noțiunea de mimesis social aşa cum se regăseşte parțial la Platon. Deşi mimesis-ul joacă un rol important în cadrul proceselor sociale, fenomenele corespondente nu au fost niciodată abordate într-o asemenea perspectivă.[2] Dacă estetizarea şi simularea politicului, a socialului şi a educativului au creat condiții în care imaginarul, simbolicul şi realul se întrepătrund în mod inextricabil, noțiunea de mimesis se pretează punerii în relație cu ceea ce era distinct, până nu demult.

Noţiunea de mimesis

Ce sens are mimesis? Explicațiile anterioare au scos în evidență că definirea acestui concept nu este o sarcină facilă, cu atât mai mult, cu cât fenomenele mimetice sunt greu de izolat. Sustrăgându-se unei logici bipolare, ele prezintă mai multe fațete şi rezistă în fața oricărei teorii. Cu toate că orice definiție sistematică a conceptului nu poate fi decât insuficientă, am dori să dezvoltăm acum alte trăsături ale mimesis-ului. În primul rând, mimesis are sensul de „imitație". În acest sens a fost utilizat termenul cu mult înaintea lui Platon. Else a demonstrat într-un studiu asupra originii acestui concept că, în timpul secolului al V-lea d. Hr., conceptul semnifica „imitație directă a aspectului fizic, a actelor şi declarațiilor ființelor omeneşti şi animalelor

[1] Cf. Wulf 1989.
[2] Cf. Gebauer /Wulf 1998.

prin retorică, cântec şi/sau dans". Mai târziu, conceptul va căpăta sensul de „imitație a faptelor unei persoane de către o altă persoană, într-un sens foarte general". În fine, el ajunge să semnifice „reducerea unui tablou sau a imaginii unei persoane sau unui lucru în forma sa materială". [1] Însă această definiție a noțiunii de mimesis nu îi mai putea satisface pe Xenofon, Platon şi Aristotel.

Independent de conținutul lor, diferitele genuri de texte literare stimulează în cititor, în diverse grade, aptitudinea sa față de mimesis. Tragedia şi comedia suscită în mod special declanşarea proceselor mimetice la spectator, ceea ce le şi diferențiază mai cu seamă de epopee şi de poezie. Mimesis înseamnă „a imita vocea, gesturile altei persoane"; el este pre-etic, sau, mai degrabă, extra-etic. Provocarea capacităților mimetice nu depinde de valoarea etică a lucrului care este imitat. Este motivul pentru care Platon insistă ca alegerea personajelor, a conținuturilor şi a imaginilor prezentate tinerilor să fie strict controlate. El se teme de efectul contagios al exemplelor proaste. Argumentele sunt cu totul altele la Aristotel. Confruntându-se într-o manieră mimetică şi imaginară cu răul nemeritat şi aducându-l într-o manieră mimetică până la el, spectatorul este obligat să treacă prin experiența „suferinței" (Eleos) şi a „fricii" (Phobos). Astfel, el se simte uşurat într-un fel „voluptuos". Aristotel nu se teme aşadar de efectul contaminant al răului, ci, dimpotrivă, îi caută forța imunizantă.[2] Într-adevăr, evitând confruntarea cu răul, el este exclus în loc de a fi înfruntat, iar tinerii nu se pot înarma împotriva răului.

Procesul mimetic vizează să pună în concordanță modelul cu copia sa. Criteriul nu este egalitatea dintre obiect şi reproducerea după acel obiect, ci concordanța şi asemănarea dintre cele două, ceea ce oferă o mare diversitate de reproduceri şi dă frâu liber creativității. Din acest motiv, Platon încearcă să o restrângă în cea de-a treia carte din *Republica*, introducând criteriul adevărului. El îi reproşează poeziei că nu respectă adevărul, cosmetizând defectele zeilor. Fiindcă Zeus, în

---

[1] Else 1958, p.79. Tr. H.K.
[2] Furhrmann 1982. p.161.

calitatea sa de zeu suprem, se află în mod necesar deasupra tuturor acestor defecte. Aşadar, mimesis nu slujeşte întotdeauna adevărul, ci, de multe ori, disimularea. Abia în cartea a doua din *Republica* va valoriza Platon disimularea şi aparenţa ca trăsături distinctive ale mimesis-ului, deoarece el este însăşi capacitatea de a crea o lume a aparenţelor.

Mimesis mai are şi sensul de „a da o reprezentare a ceva". Acest sens este mai cu seamă important în cazul în care nu ar exista un model ce poate fi imitat, deoarece exemplul şi reprezentarea sa sunt identice. De pildă, ca urmare a creerii unei opere de artă, nu există decât un singur exemplu imaginar spre care se îndreaptă artistul. Rezultatul acestui proces artistic este un obiect diferit de exemplul imaginar, fie şi numai din cauza materialităţii sale. Reprezentarea pe care i-a dat-o Fidias lui Zeus este un bun exemplu al fenomenului pe care tocmai l-am explicat. Cel care privea statuia ştia imediat că este vorba despre Zeus, deşi nu-l văzuse niciodată în realitate. Acelaşi lucru este valabil şi în cazul mitului, a cărui reprezentare este mereu aceeaşi, fără ca cineva să-i cunoască totuşi originea.

„A da o reprezentare a ceva" mai are şi sensul de „a exprima ceva". Acest aspect este foarte important în domeniul muzical şi în cel al dansului. Sprijinindu-se pe Dalton, Platon elaborează o teorie a mimesis-ului referitoare la expresivitatea mimetică a dansului şi a muzicii. În opinia lui Platon, efectul unor genuri muzicale diferite nu se aseamănă niciodată. În timp ce un anumit gen de muzică are un efect pozitiv asupra tinerilor, un altul va avea un efect negativ. În afară de aceasta, Platon apreciază enorm calitatea pedagogică şi etică a muzicii pe care o integrăm cu ajutorul proceselor mimetice. La tineri, trebuie să apară dragostea faţă de muzică şi simţul frumosului şi al ordinii, şi, tocmai din această cauză, gustul pentru filosofie, considerată a fi „muzica perfectă". Văzul şi intuiţia nu sunt singurele simţuri care participă în acest proces, în principiu, sunt implicate toate simţurile: auzul, pipăitul, mirosul şi gustul. Prea mult timp s-a neglijat importanţa auzului care joacă un rol considerabil în cadrul acestor

mecanisme imitative. Imitând vocea celuilalt, copilul va avea sentimentul de a fi alături de celălalt şi de a-l înțelege, mai mult, că accede la vorbire şi limbaj.[1]

Ziegler ne oferă un alt sens pentru mimesis: „Ahmung", sau „Vor-ahmung".[2] După exemplul magiei, omul începe să-şi facă o idee despre natură şi despre relația sa cu natura. Astfel, raportul său față de natură se schimbă. El devine activ. Omul incită natura să-şi imite propriile reprezentări. El se aşteaptă ca natura să-i urmeze „Vor-ahmung". Ceea ce explică de ce un bărbat şi o femeie întrețin raporturi sexuale pasionale pe un câmp arid: pentru a invita natura să acționeze prin mimetism şi să devină astfel fecundă. Natura ar trebui să-i imite pe oameni şi să le îndeplinească dorințele.

Potrivit definiției lui Horkheimer şi Adorno în *Dialectica rațiunii*, mimesis prezintă un aspect precoce privit din perspectivă filogenetică. În acest sens, el constituie o mişcare care-l conduce pe om să se piardă în mediul lui, în loc de a se impune asupra mediului. Aici, asimilarea omului cu lumea aminteşte de asimilarea a „ceva care este mort". „Atunci când omenescul aspiră să se asemene cu natura, el se împietreşte în fața ei. Atitudinea defensivă datorată fricii este o formă de mimetism. Aceste reflexe de împietrire şi de îngreunare a omului sunt schemele arhaice ale instinctului de conservare. Asimilându-se cu ceea ce este mort, viața îşi plăteşte tributul perenității sale".[3] Adaptarea mimetică presupune reducerea celor trei moduri de timp (trecut, prezent şi viitor) cu un singur spațiu temporal şi conduce la reificarea omului. Într-o societate capitalistă în care constrângerile exercitate de disciplină, abstractizare şi simbolizare sunt puternice, intensificarea raționalității, eficienței şi a gândirii logico-identice este însoțită în mod necesar de o anumită alienare şi reificare. Asimilarea

---

[1] Cf. Thomasis 1981; Schafer; Ihde 1976.

[2] Prin „ahmung" sau „Vorahmung" se înțeleg gesturile şi formulele „mimate" de omul primitiv, cu scopul de a se face înțeles de forțele superioare şi de a obține ceea ce aşteaptă de la ele în această viață şi pentru mântuirea sa şi a universului.

[3] Horkheimer, M. /Adorno, Th. W.: Dialektik der Aufklarung, Frankfurt /M.: Fischer 1981, p. 205. Tr. H.K. Traducerea franceză 1983.

de către o lume fragmentară şi reificată ca urmare a divizării muncii şi a organizării raționalizate a muncii nu poate rămâne fără urmări pentru individ care, cu ajutorul proceselor mimetice, se adaptează la aceste condiții. Procesele de simulare a fenomenelor sociale joacă aici un rol însemnat.

În urma unei simulări, procesele mimetice îşi însuşesc semne care încetează să mai denote realul şi care nu fac nici măcar trimitere la absența sa. Aceste procese le înlocuiesc cu imagini şi semne care nu fac trimitere decât la ele, fiindcă nu mai există o referință între semn şi semnificat. Acest lucru conduce la o amplificare a imperiului fenomenelor care erau odinioară rezervate esteticului. Estetizarea domeniului social şi politic nu reprezintă decât o altă formă necesară pentru a descrie această evoluție. Ea se asociază cu o simbolizare crescândă a lumii şi a experiențelor umane. Crearea imaginilor se face din ce în ce mai rapid, iar difuzarea lor a devenit mondială, ceea ce dă naştere la o promiscuitate a imaginilor care, luate de un vertij fulgurant, ies din cadrul lor de referință. Prin urmare, mimesis se vede atribuind noi semnificații.

În ciuda acestei evoluții care subliniază o dată în plus ambiguitatea fundamentală a proceselor mimetice, mimesis – începând odată cu „teoria estetică" a lui Adorno – este purtătoare de speranță: speranța de a rezista la puterea superioară a lucrurilor. Mimesis este un comportament emfatic, asimilarea unui subiect în obiectivitate, subiect care refuză gândirea instrumentală, deşi îi sunt inerente în acelaşi timp şi elemente raționale. Datorită mimesis-ului, se speră depăşirea alienării şi a reificării, deşi nu este în măsură să critice, deoarece se formează înainte de separarea actelor morale şi al actelor imorale. Mimesis exprimă un anumit raport între om şi el însuşi: imitarea de sine fără a pierde lumea obiectelor. Datorită mimesis-ului, omul are speranța de a se reconcilia cu sine, cu ceilalți şi cu lumea. „Urma mnezică a mimesis-ului, pe care o caută fiecare operă de artă, este în acelaşi timp anticiparea unei stări care depăşeşte separarea de sine şi de altul".[1]

[1] Adorno, Th. W.: Asthetische Theorie, Frankfurt / M.: Suhrkamp 1973 p.198. Tr. H.K. Traducere franceză 1974.

Aproprierea lumii prin mimesis

În autobiografia sa intitulată *O copilărie la Berlin în jurul anului 1900*, Benjamin descrie locurile, încăperile, drumurile, casele, obiectele şi evenimentele din copilăria sa şi rolul pe care l-au avut în evoluția sa lăuntrică. Amintirile despre aceste obiecte, scene şi evenimente ne oferă o imagine particulară a copilăriei sale. Aceste amintiri nu se înscriu în concepția tradițională a autobiografiilor în care se caută originea cunoaşterii şi a conştiinței de sine. Sunt texte dezlânate care vorbesc despre sentimentele de fericire şi de angoasă, pe care le-a avut autorul în copilărie. În aceste mărturii, nu se înțelege totuşi că acest copil este subiectul care vorbeşte. Cadrul amintirilor extrem de individuale este dat doar de indicatorul locului, „Berlin", şi al timpului, „în jurul anului 1900". Această devoalare implicită a indicațiilor despre loc şi timp dă naştere unei analize istorico-antropologice „avant la lettre".

Textul autobiografic al lui Benjamin se disociază de o tradiție autobiografică care porneşte de la Sfântul Augustin şi se continuă până la Rousseau. La Sfântul Augustin şi la Rousseau, subiectul, în căutarea sinelui şi conştient de dinamica propriei vieți, îşi face portretul şi configurează astfel esența autobiografiei. La Benjamin, subiectul ca element central al autobiografiei este înlocuit de imagini, de scene şi de zgomote care nu au nicio legătură cu ordinea subiectului. Astfel sunt constituite diversele texte, formate dintr-o „înlănțuire de semne" în care fiecare semn participă la jocul metonimiilor cu celelalte semne. În final, semnele descoperă adevărul în ele însele. Datorită mişcării lor metonimice, ele deconstruiesc sistemul tradițional de semne şi explorează noi posibilități de scriere şi de experiență.[1] Aceste amintiri oscilează între oraş, copilărie şi timp. Încă din primele pagini, oraşul ne este prezentat ca un labirint, ca o lume a drumurilor înlănțuite, în care copilul se izbeşte de nenumărate obstacole, îşi pierde direcția şi se rătăceşte, şi în care se regăseşte întotdeauna în situații neprevăzute.

---

[1] Cf. Schneider 1986.

Oraşul, prezentat ca labirint, aminteşte de pericolele, forţele şi monştri mitici care-l ameninţau pe copil. Experienţa labirintului nu se limitează, însă, numai la oraş: ea se continuă şi în casa părinţilor săi şi în amintirile care încearcă cu disperare să-i restituie copilăria.

Pentru adult, copilul face parte din trecut: numai datorită limbajului reuşeşte acesta să-şi amintească de perioada respectivă. Din acest motiv, diferenţa dintre copilăria trăită şi reprezentarea sa ulterioară este fundamentală în scrierile sale autobiografice. Există un decalaj între copilăria trăită şi cea descrisă, ceea ce face ca biografia să nu fie lineară. Fie şi recurgând la notiţe, fotografii şi filme din copilărie, textul autobiografic rămâne o reconstrucţie. Imaginile care ţâşnesc din trecut sunt efemere. Pentru a le putea transforma în amintiri, ele trebuie mai întâi citite, plasate din nou în contextul vieţii, apoi trebuie descifrată semnificaţia lor. Amintirile sunt promisiuni pe care le facem prezentului şi viitorului. Este motivul pentru care este indispensabil să determinăm locul şi momentul exact în care se formează aceste amintiri. În textele lui Benjamin, amintirile sunt intensificate şi condensate cu ajutorul alegoriilor şi emblemelor care nu aşteaptă decât să fie descifrate.

Potrivit lui Benjamin, copilul face experienţa lumii într-o manieră mimetică. Asemenea magicianului din vremuri apuse, el stabileşte asemănări între el şi lumea exterioară; copilul citeşte informaţiile despre lume şi creează corespondenţe prin intermediul acestui proces. El corespondează cu lumea exterioară, de exemplu, ca atunci când, imitând „o moară de vânt", îşi întinde braţele şi le roteşte producând vântul necesar cu gura. Astfel, el îşi lărgeşte orizontul: copilul înţelege că vântul este cel care roteşte moara; el învaţă un lucru referitor la forţa vântului şi la capacitatea omului de a exploata natura; este fascinat de productivitatea omului. În cadrul actului mimetic, imitând „moara de vânt", copilul îşi conştientizează capacităţile de a-şi exercita puterea asupra naturii. El se familiarizează cu un prim prototip al maşinii şi cu ideea conform căreia corpul omenesc este o maşinărie. El mai înţelege şi faptul că, de altfel, corpul lui este un instrument de expresie şi că el se poate servi de propriul corp (pentru atingerea propriilor scopuri), pentru a obţine o anumită recunoaştere socială. Însoţite de interpretări simbolice, atare procese mimetice dezvoltă aptitudini către reflecţie şi limbaj.

Textul autobiografic al lui Benjamin prezintă numeroase exemple de apropriere mimetică de străzi, locuri, a casei părinteşti şi a camerelor din această casă. Pentru copil, lumea are un caracter magic, astfel explicându-şi el modul în care funcționează lumea. Lumea lucrurilor este animată şi îi dă răspunsuri copilului. Această interpretare „magică" a lumii se realizează cu ajutorul proceselor de asimilare şi de apropiere. Iată ce scrie Benjamin evocând intrarea în casa părintească: „Însă printre cariatide şi atlarite, îngeraşi şi pomone, care mă priviseră odinioară, figurile care-mi erau acum cele mai dragi erau cele, complet acoperite de praf, ale rasei moaşelor aflate în prag, care păzesc intrarea în viață, ca şi pe cea în casă. Fiindcă ele înțelegeau, răbdătoare. Oricum, le era indiferent că aşteptau un străin, întoarcerea vechilor zei, sau a copilului care se strecura în casă trecând pe lângă ele, în urmă cu treizeci de ani, ducându-şi ghiozdanul în spate".[1]

Atunci când Benjamin creează această amintire, el percepe şi interpretează personajele copilăriei sale sub un unghi complet nou. Într-o abordare mimetică, aceste personaje capătă semnificații noi care se amestecă cu propria sa experiență. Ele îi aşteaptă, în acelaşi timp, pe copil, pe zei şi pe străin. Astfel vor dispărea diferențele dintre copil şi lumea mimetică a zeilor. Cele două lumi se amestecă cu personajele expuse, dând viață prin intermediul mimesis-ului. Într-una dintre aceste lumi, personajele au un suflet, în timp ce în cealaltă lume, este vorba despre alegorii şi simboluri. Într-o comparație arheologică, imaginile sunt smulse sedimentelor copilăriei şi sunt colectate şi manevrate asemenea unor obiecte prețioase cărora li s-a dat un nou sens. Se formează metaforele şi simbolurile, exprimând astfel povestirea autorului. Imaginile, emblemele şi scriiturile devin purtătoarele amintirii în care se suprapun individualul şi generalul.

În aceste amintiri, este vorba despre semnificația lucrurilor, a încăperilor şi a evenimentelor. Unele dintre aceste amintiri reflectă delirul. Amintirea „Logia" descrie perfect această atmosferă: „Viața are mult timp după aceea față de amintirea încă fragedă despre copilărie atenția prevenitoare a unei mame care-şi dă sânul noului-născut fără a-l

[1] Benjamin 1980a, p.238

trezi: nimic nu a reuşit să-mi întărească mai bine amintirea, decât spectacolul curţilor cu logii cufundate în obscuritate, dintre care una, umbrită vara de storuri, a fost leagănul în care oraşul şi-a depus noul său cetăţean".[1] Gândirea copilului, fiinţă încă plastică, este determinată de aceste prime impresii care, mai târziu, îi vor cizela modul în care va percepe lucrurile. Sensibilitatea şi gândirea adultului sunt marcate de obiectele, imaginile şi alegoriile codificate prin simboluri, care se gravează în partea cea mai profundă a sufletului copilului. Aceste prime experienţe despre spaţiu şi timp, despre cultură şi istoricitate, vor constitui fundamentul vieţii copilului. Cum lumea sa este plină de necunoscute, de incertitudini, ameninţări şi orori, copilul trebuie să încerce s-o interpreteze cu scopul de a se familiariza cu ea. El interpretează nume şi noţiuni pe care le-a preluat de la adulţi, dar pe care nu le înţelege imediat, astfel încât să poată crea cu ajutorul lor un sens şi o ordine. Pentru copil, lumea îşi pierde în acest fel caracterul incomprehensibil şi ameninţător. Astfel creează el „micul cocoşat", un corespondent al lui care-şi aţine privirea asupra copilului şi care-şi formează o părere asupra lui. „Dar când eu căutasem în zadar această imagine în cursul zilei, se putea întâmpla noaptea o răsturnare de situaţie când eu deveneam prizonierul unui vis prin privirile care, din aceste afunduri de abis, veneau să mă fixeze. Gnomii cu bonete ascuţite erau cei care-mi aruncau priviri. Însă abia mă înspăimântaseră până în măduva oaselor, că deja dispăruseră".[2] Copilul se distanţează de el însuşi fără să-şi dea seama. Distanţa este indispensabilă din momentul în care copilul se trezeşte confruntat cu lumea adulţilor şi ia contact cu nedreptatea. „Micul cocoşat" va simboliza aşadar obstacolele care -l înspăimântă pe copil. Crescând, copilul va percepe lucrurile sub un unghi complet diferit. Ele vor fi integrate lumii adulţilor din care face parte omuleţul cocoşat care devansează întotdeauna copilul.

Printre amintirile din copilărie, nu numai imaginile, ci şi sunetele, zgomotele, mirosurile şi experienţele tactile joacă un rol important. Aceste impresii non-vizuale poartă imaginile în domeniul necunoscutului

[1] ibid. p. 294.
[2] ibid. p. 302

şi al inconştientului. De pildă, este vorba de „freamătul ameţitor al aerului". Bâzâitul becului cu gaz lampant devine şi el vocea „micuţului omuleţ cocoşat" care devine caracteristic sfârşitului de secol; lumea vizibilului şi a sesizabilului se poticneşte în ecoul telefonului, în „zgomotele nocturne", în invizibil, în necunoscut şi în anonimat. Prin intermediul proceselor mimetice, unele imagini şi zgomote din copilărie se fixează în „eul profund". Ele sunt reactivate de impulsiunile optice şi acustice şi ţâşnesc din nou la nivelul conştiinţei. Uneori, actul aducerii aminte are loc şi într-o manieră mimetică. Când ne amintim un lucru, noi creăm un raport mimetic cu materialul amintirii care va fi apoi expus diferit în funcţie de situaţie. Amintirile se disting, de pildă în intensitate şi în importanţă în momentul în care îţi aduci aminte. Diferenţa dintre mai multe amintiri despre o singură situaţie poate fi înţeleasă ca diferenţa dintre reconstruirea amintirii şi reprezentarea sa mimetică.

În lumea copilului, văzul şi auzul joacă un rol esenţial, însă pipăitul, mirosul şi gustul îşi au şi ele un loc bine definit. Regăsim de pildă în scrierile lui Benjamin amintiri care evocă dulapuri, lenjerie şi şosete. „Nicio plăcere nu o depăşea în ochii mei pe cea de a-mi vârî mâna cât mai adânc în interior. Şi nu numai din pricina căldurii lânoase a acestui mic săculeţ".[1] Era „şoseta dinăuntru pe care o ţineam în mână, din interiorul sacului care mă atrăgea atât de mult spre profunzimi. După ce o strângeam în pumn şi mă asiguram că sunt în posesia masei moi de lână, începea a doua parte a jocului, care trebuia să se încheie cu apariţia tulburătoare a şosetei".[2] În această scenă , experienţa senzorială capătă un caracter erotic. Căldura pe care o emană şoseta este asociată cu ceea ce a fost „adus", ceea ce copilul scoate din sacul său. „Forma şi conţinutul, modul de ambalare şi obiectul ambalat, ceea ce este adus şi sacul" formează un tot unitar, ele se transformă şi devin toate această şosetă.

La copil, ceva din această constrângere de a se lăsa asimilat în lume acţionează asupra sa pentru ca el să poată supravieţui în această lume şi să-şi găsească locul; el descoperă asemănări între lumea care i

[1] ibid. p. 284.
[2] ibid.

se pare vie şi sine însuşi. Doar odată cu vârsta ajunge să dispară această capacitate de a fermeca lumea şi de a se lăsa fermecat de ea. Acelaşi lucru se poate spune şi despre fascinaţia exercitată de joc, datorită identităţii dintre forma şi conţinutul său. În cadrul abordării mimetice a lumii, copilul dezvoltă „practici magice" care-şi vor pierde treptat puterea. După vânătoarea de fluturi, copilul riscă să se transforme într-un fluture şi, din acest motiv, să se piardă. Abia după ce omoară fluturele, el reuşeşte să recunoască că acela era un altul, o fiinţă exterioară care rămâne inaccesibilă şi străină. Ucigându-l, el se demarchează de animal. El reuşeşte să separe subiectul de obiect, ceea ce-l apără de pierderea de sine. Omorând fluturele, copilul comite „un act de violenţă civilizator" care-l eliberează de constrângerea de a practica mimetismul şi care-i permite să devină un subiect.

Potrivit lui Benjamin, capacitatea mimetică prin intermediul căreia copilul îşi creează propriul raport cu lumea, face ca lumea să-i devină proprie şi îl leagă de lume, are o mare influenţă asupra limbii şi a scrisului. „Darul mimetic" care forma odinioară „baza clarvederii" creează la nivelul limbajului şi al textului scris „arhiva perfectă a asemănărilor non-senzuale". În această perspectivă, limbajul de care se serveşte copilul ar fi „utilizarea supremă a dimensiunii mimetice: un mediu în care primele facultăţi de aducere aminte a asemănărilor ar fi complet asimilate, astfel încât ele să constituie acum mediul în care lucrurile nu se întâlnesc ca altădată în spiritul clarvăzătorului şi al preotului, ci în esenţa lor, în substanţa lor, adică al aromelor celor mai efemere şi mai fine".[1] A semăna şi a începe să se asemene unui lucru sunt momente cruciale în evoluţia copilului, momente în cursul cărora copilul îşi defineşte treptat raportul său cu lumea, cu limbajul şi cu el însuşi. Cu ajutorul acestui proces, copilul se integrează în structurile şi raporturile de putere deja prezente şi codificate prin simboluri. Mai târziu, el se va distanţa de aceste structuri şi raporturi de putere; le va critica şi le va modifica. Datorită capacităţilor sale mimetice, copilul îşi însuşeşte semnificaţia lucrurilor, a formelor de expunere şi de acţiune şi creează o legătură cu lumea exterioară. Raportul cu celălalt se află în centrul

[1] ibid. p. 209.

activității mimetice. Nu este totuşi vorba despre a-l absorbi pe celălalt, ci, dimpotrivă, de a se lăsa asimilat în acesta. În această mişcare, există un moment în care activitatea mimetică este întreruptă şi în care subiectul devine mai receptiv, ceea ce este specific „impulsiunii mimetice". Toate simțurile participă la această confruntare mimetică şi-şi etalează sensibilitatea în cursul acestui proces. Această capacitate a copilului de a descoperi lumea într-o manieră mimetică este una dintre condițiile prealabile ale calității viitoarei sale sensibilități. Acest lucru este mai ales valabil în cazul evoluției sensibilității sale estetice şi a sensibilității sale emoționale (compasiune, simpatie, dragoste). Capacitățile mimetice îi permit copilului să înțeleagă sentimentele celorlalți, fără a le concretiza sau respinge. Capacitatea mimetică face trimitere la misterul lucrurilor, la momentul „auratic" al experiențelor estetice şi la posibilitatea de a face din aceasta o experiență vie.

Copilul

Deoarece copilul este smuls prematur din adăpostul pe care i-l oferea uterul, primele luni de viață ale copilului sunt, în primul rând, marcate de angoasă, frig, vertij şi durere. Copilului îi este greu să accepte schimbarea şi să se adapteze noilor condiții şi noii alimentații, cu atât mai mult cu cât în uter domnea „un echilibru parazitar". În perspectivă psihanalitică, tristețea pe care o resimte copilul la începutul vieții, produce „acea imago a sânului matern", ceea ce-nseamnă, „esența paradoxală a unei reprezentări inconştiente".[1] Nicio îngrijire oferită de mamă nu va putea vreodată compensa această tristețe. În această etapă de „delactație", copilul retrăieşte o parte a acestei tristeți de la început. Această repetiție îl ajută să-şi linişească angoasele. În acest proces se produce actul de mimesis al imago sânului matern.

Potrivit lui Lacan, femeile au posibilitatea de a-şi satisface propria imago a sânului matern alăptând copilul, îmbrățişându-l şi privindu-l. În acest moment precis, mama trece prin experiența „celei mai primitive

[1] Lacan, J. „Die Familie". In Lacan, J. *Schriften III, Weinheim*: Quadriga 1986. pp. 51-52. Tr. H.K. Versiunea franceză din 1966.

dintre dorințe" şi şi-o satisface. A suporta durerile posterioare naşterii reprezintă un soi de „compensație reprezentativă" a „fricii născute odată cu viața". Pentru problematica noastră, acest lucru înseamnă că până şi sentimentul matern are o obârşie mimetică. Realizând acea imago, mama poate simți o mare satisfacție. În acelaşi timp, posibilitatea de a-şi satisface propria imago îi garantează mamei dragostea necesară a copilului său. Spre deosebire de alte forme de mimesis, avem aici de-a face cu cea a imaginilor inconştiente care, din acest motiv, exercită poate o forță deosebită asupra ființei umane. Pentru că sunt legate de prima experiență din viață, de confuzie, de alimentație şi de siguranță, ele au o putere menită să structureze dorințele şi aspirațiile de-a lungul întregii vieți.

După cum a demonstrat Lacan, etapa oglinzii joacă un rol important în formarea individului. Neputându-şi încă coordona organele senzoriale şi nutrind senzația că are un corp divizat şi fragmentat, copilul de şase până la zece luni se priveşte întâmplător în oglindă şi îşi recunoaşte unitatea corporală în imaginea pe care i-o transmite oglinda. Această viziune îi provoacă un sentiment de fericire şi de jubilație, deoarece copilul vede în imagine unitatea la care el nu reuşise încă să ajungă. Imaginea îi seamănă copilului, însă, în acelaşi timp, ea nu este reală. Realitatea corporală a copilului nu-i corespunde. Imaginea se referă totuşi la o unitate pe care individul a cunoscut-o înainte de naştere şi pe care încearcă s-o regăsească altfel. Din acest motiv, imaginea unității constituie o sursă de energie pentru progresul său mental. Ea dă o structură căutării copilului. În măsura în care imaginea face trimitere la o stare pe care copilul s-a străduit s-o atingă fără a reuşi, dar pe care o atinge în cele din urmă prin imagine, aceasta îi furnizează sentimentul de fericire pe care l-am descris mai sus. În continuare, copilul încearcă să surprindă într-o manieră mimetică imaginea pe care o vede în oglindă şi de care este asociată imago a unei stări pierdute.

Complexul lui Oedip, foarte important pentru dezvoltarea copilului, este, la rândul său, cu desăvârşire mimetic. Imitându-şi părintele de acelaşi sex, copilul îşi proiectează dorința sexuală asupra părintelui de sex opus, fără ca prin acest gest să şi-o şi satisfacă. Părintele de acelaşi sex i se pare copilului „ca agent al interdicției sexuale şi ca exemplu de

transgresare".[1] Refularea dorinței atrage după sine o dublă mişcare motivantă: copilul simte o anumită agresivitate față de părintele cu care rivalizează şi se teme să nu fie, în acelaşi timp, obiectul unei agresivități asemănătoare. El va trăi în mod inevitabil sentimente de durere cumplită şi de frică, care vor readuce în actualitate experiența naşterii şi a „delactației", fiind foarte posibil să se amestece până la confundare teama de castrare şi amintirile corpului fragmentat. Pentru a sublima realitatea, rezultatul mimesisi-ului la adresa părintelui de acelaşi sex este decisiv în cadrul relației oedipiene. Acest părinte nu mai constituie obiectul, ci subiectul dorinței, în opoziție, aşadar, cu dorința copilului. Nesatisfacerea dorinței duce la apariția obiectului care va rezista în continuare dorinței. Conform teoriei psihanalitice, criza ajunge în etapa sa finală după ce s-au format supra-eul şi eul ideal şi după ce copilul s-a confruntat cu realitatea.

În teoriile lui Girard, care tratează despre violență în situații mimetice, regăsim o explicație a violenței inerente conflictelor dintre generații. Copilul întreține cu adultul o relație mimetică, iar adultul reprezintă ceea ce este hotărât copilul să devină, sau, altfel spus, el se străduieşte – cu ajutorul adultului – să devină ceea ce adultul este deja. În acelaşi timp, nici copilul, nici adultul nu acceptă să devină asemănători, în acest fel ei pierzând diferența care garantează unicitatea lor pe lume. Din această cauză, relația lor este împărțită între dorința de a semăna, pe de o parte, şi dorința de a fi unici, pe de altă parte. Cum mimesis-ul şi dorința sunt strâns legate între ele, se poate vorbi despre o *dorință mimetică*. Nu este totuşi vorba despre o simplă mişcare de la un subiect către un obiect, deoarece ea trece printr-o terță persoană, mai precis, prin dorința unei terțe persoane. Dacă dorința este mimetică, ea este precedată de dorința dirijată a altuia şi cu care intră în relație mimetică. Din acest punct de vedere, orice dorință este mimetică. Mimesis-ul constituie structura fundamentală a dorinței.

Mimesis este dorința. Dorința este mimesis. Dorința se fixează asupra altcuiva sau, mai bine spus, asupra dorinței altcuiva, iar, pornind de la acest altcineva, îşi formează subiectul o conştiință de sine. La

[1] Ibid. p.63

început, copilul nu are conştiinţă de sine, nici conştiinţa relaţiei dintre sinele său şi al celuilalt; el nu are decât conştiinţa existenţei celuilalt. Nu există o cale directă către evoluţia sinelui care se dezvoltă întotdeauna prin intermediul celuilalt. Celălalt este cel care creează copilul, iar acesta, la rândul său, se aşteaptă ca celălalt să-i spună ce trebuie să dorească pentru a se găsi pe sine. Copilul încă nu ştie că are propriile sale dorinţe şi nici care sunt aceste dorinţe. El nu va afla decât prin intermediul celuilalt. Copilul îl imită pe celălalt, deoarece nu poate încă să facă diferenţa între celălalt şi el însuşi. El nu are nici percepţie, nici sentiment de sine; el se lasă complet absorbit de celălalt şi de obiecte. Adultul îi arată copilului, care se caută pe sine şi resimte o absenţă, cine este şi cine ar putea fi. Singur, copilul nu ar reuşi niciodată. Adultul îi arată ce trebuie să facă pentru a se găsi pe sine: copilul îşi va identifica propria dorinţă prin mimesis, imitând dorinţa adultului.

Fiindcă la-nceput nu există subiect, ci doar o relaţie socială, mimesis-ul este cel care stabileşte o relaţie nediferenţiată între corpul copilului şi cel al adultului care-i serveşte drept model. Astfel se realizează corespondenţa mimetică dintre propriul corp şi cel al celuilalt. Celălalt este atunci prezent pentru copil, ceea ce reprezintă una dintre condiţiile prealabile constituirii subiectului.

Celălalt

A învăţa fiinţa umană să trăiască alături de celălalt face parte dintre lucrurile esenţiale ale oricărei educaţii. De câţiva ani, se vorbeşte tot mai mult despre acest aspect în cadrul educaţiei instituţionalizate. Noţiunea de „celălalt" în toată complexitatea sa este totuşi exclusă din discuţia de faţă. Această noţiune are mai multe faţete. Aici, va fi vorba, în primul rând, de a demonstra în ce măsură este limitată înţelegerea celuilalt şi în ce măsură reprezintă el ceea ce este străin. Această abordare presupune o răsturnare a mişcării către celălalt. Dacă educaţia socială tradiţională îşi propune să familiarizeze individul cu celălalt, cu scopul de a-l înţelege, aici este vorba de apropierea de celălalt, pornind de la caracterul său incomprehensibil care va constitui

punctul de pornire al relației cu celălalt. Dacă părinții şi educatorii îl fac pe copil să înțeleagă că ei „nu ştiu şi nici nu cred că ştiu cine este copilul" [1], atunci ei îl ajută în mod decisiv să se constituie ca individ independent. Astfel, copilul află că este o persoană cu sentimente şi gânduri proprii, care, din punctul de vedere al părinților şi al educatorilor, este altcineva, şi tocmai de aceea, cineva care va învăța la rândul său să accepte că este diferit de alții. Noțiunea de „celălalt" face trimitere la o experiență a ființei umane lipsită de sens, prin urmare, greu de descris într-o manieră abstractă. Renunțând să-l înțelegi pe celălalt şi atribuindu-i un sens reprezintă aşadar o contradicție cu o întreagă tradiție care constă în a te apropia de celălalt şi a-l înțelege, reducând totuşi ceea ce este străin la el, la un lucru deja cunoscut.

Este greu de planificat, organizat şi programat întâlnirea cu celălalt. Fiecare întâlnire este unică şi ireductibilă. Ea face trimitere la natura corporală a omului, care este inaccesibilă limbii. Această întâlnire ne trimite către ceea ce este diferit în noi înşine, ca de pildă natura, corpul, imaginația, dorința şi sentimentele, în măsura în care rațiunea nu are acces aici. Percepția exterioară a celuilalt depinde de cea interioară pe care o avem despre el. Ea deschide calea către misterul existenței umane.

Care sunt posibilitățile pe care ni le oferă capacitatea mimetică în relația cu celălalt? Am putea afirma că mimesis ne serveşte drept punte pentru întâlnirea cu celălalt. Ea permite imitarea aparenței celuilalt, adică a aspectului său fizic, a stilului în care vorbeşte şi se poartă, şi aproprierea acestei aparențe în propria persoană. Nu este nevoie să interpretăm această imitație. Aspectul aparent al celuilalt rămâne cel mai intact lucru cu putință. Mimesis nu are nevoie să facă din el un obiect de cunoaştere; nici nu trebuie să-l fixeze. În cadrul procesului mimetic, ne cuibărim lângă celălalt. Mai mult sau mai puțin, renunțăm să acționăm, să facem vreo formă de acțiune instrumentală. Perceperea şi înțelegerea celuilalt se află în centrul proceselor mimetice. Este greu să avem o cunoaştere obiectivă a celuilalt, deşi este încă şi mai greu în lipsa elementelor mimetice. Procesele mimetice conduc individul să

[1] Wimmer 1988 p. 234. Tr. H.K.

palpeze necunoscutul şi ne-identicul fără a-şi pierde identitatea, deoarece îl protejează elementele raţionale inerente mimeticului. Scopul este de a înţelege şi imita aparenţa şi expresia celuilalt fără a face o apropiere de ceva exterior, fără a-l traduce şi fără a-l transforma.

Prin capacitatea sa mimetică, individul poate percepe lucruri contradictorii şi de intensitate diferită, le poate asimila fără a le supune unei logici bipolare. Lucruri incompatibile pot rămâne incompatibile şi ni le putem apropria fără a fi constrânşi să stabilim o ordine. Mimesis face posibil accesul ne-reifiat la celălalt, un acces care acceptă libertatea celuilalt. Un acces „ne-dezvăluind" – după cum l-a descris Foulcault – unde se instaurează puterea este totuşi ceva ce trebuie evitat. Este recomandabil să se realizeze o apropiere de celălalt în care să fie păstrată distanţa şi care să se efectueze fără violenţă.

Lucrul mimetic cu imagini

Ţinând cont de preponderenţa imaginii şi a mediilor în lumea în care trăim şi confruntaţi fiind cu estetizarea domeniilor politic, social şi educativ, ne putem întreba cum gestionăm aceste imagini şi ce influenţă exercită asupra noastră aceste imagini. Două aspecte sunt demne de reţinut: (1) Ţinând cont de caracterul simbolic al imaginilor, ele nu pot fi pur şi simplu înţelese plecând de la o lectură iconografică. Această experienţă estetică se înrudeşte dintr-un punct de vedere cu experienţa contactului cu celălalt. (2) Ceea ce chiar a afirmat în legătură cu poezia este valabil şi pentru artă: imaginile au ştiinţa unor lucruri pe care noi nu le cunoaştem neapărat. Imaginile conţin un element care ne surprinde fiindcă el depăşeşte raţionalul, dar pe care îl vedem înainte de a înţelege sensul imaginii. Această experienţă estetică lipsită de sens şi de continuitate raţională poate fi prost trăită, însă în ea se poate vedea uneori un sens nou şi enigmatic. Pornind de la aceste două condiţii prealabile, abordarea mimetică a imaginilor artistice constituie o experienţă înnobilantă pe care nimic nu o poate înlocui. Prin „abordare mimetică" se înţelege „reproducerea vizuală" de imagini şi integrarea lor cu ajutorul imaginaţiei în lumea lăuntrică formată din imagini. Această

reproducere de imagini este un proces mimetic care constă din însuşirea imaginilor şi integrarea în propria lume de reprezentări şi amintiri. Ca şi confruntarea cu marile texte literare, confruntarea cu „marile" imagini favorizează instrucția, iar de aceea, ea ar merita să fie luată în considerare în domeniul educației instituționalizate.

Asimilarea mimetică de imagini urmăreşte însuşirea caracterului lor imaginar care este dat înainte, împreună cu · şi după fiecare interpretare. Odată introduse aceste imagini în lumea interioară a individului, ele vor constitui un punct de pornire în realizarea interpretării, care vor înceta să evolueze pe durata vieții sale. Independent de interpretări, confruntarea mimetică cu imaginile reprezintă un act de apropriere a lumii, adică a cunoaşterii. Acest act presupune ca individul să se concentreze asupra reproducerii de imagini fictive şi să se consacre complet acestui lucru. În plus, i se cere constant să-şi „împrospăteze" percepția asupra imaginii, printr-o întâlnire vizuală cu imaginea reală sau cu una dintre reproducerile ei. Într-o întâlnire mimetică cu imaginea, se renunță la o anumită disponibilitate. Privind şi încercând să înțelegem formele şi culorile imaginii, individul trebuie să le refuleze pe cele care-i vin din străfundurile ființei lui. Individul trebuie să fixeze imaginea aşa cum o percepe, trebuie să se deschidă către caracterul ei simbolic şi să se lase în voia unei „plăceri dezinteresate". Privind şi reproducând imaginea, individul asimilează şi îşi extinde astfel lumea sa lăuntrică de imagini.

În procesul de însuşire mimetică a unei imagini, se pot distinge două etape care se întrepătrund. Dacă în prima etapă, imaginea se află sub ochii celui care o priveşte, în cea de-a doua etapă, ea face deja parte din lumea interioară de imagini a celui care o priveşte. În prima etapă, este vorba despre depăşirea percepției mecanice care permite înțelegerea şi cunoaşterea rapidă a obiectului. Această percepție, axată pe o orientare rapidă, este fără-ndoială datorată mediatizării lumii şi faptului că omul este inundat de imagini. Această percepere rapidă îi permite omului să se apere de imagini. Cu toate acestea, această manieră de a vedea lucrurile presupune o scădere a posibilităților de percepție. Actele mimetice vizuale au drept obiectiv dezvoltarea capacității de a vedea. Cu alte cuvinte, este vorba aici capacitatea de a

zăbovi o clipă asupra obiectului pe care-l priveşti, de a depăşi ceea ce vezi de obicei, pentru a descoperi extraordinarul. Din acest punct de vedere, aproprierea mimetică a imaginilor şi obiectelor se face mult mai târziu.

În faza a doua, individul lasă să pătrundă imaginea în lumea sa interioară, înțelegând-o într-o manieră mimetică. Este posibil ca ea să facă deja parte din această lume, ca urmare a unui soi de memorare. Abia atunci se încheie mimesis-ul acestei imagini. Ea rămâne însă în mod obligatoriu neterminată şi îşi poate oricând schimba intensitatea. Pentru a fixa o imagine prin mimesis, individul trebuie să facă un efort serios de concentrare. El îşi exercită astfel capacitatea de concentrare şi de imaginație. În măsura în care reproducerea imaginii este fictivă şi abstractă, ea trebuie fabricată – în ciuda faptului că are tendința de a dispărea – şi de a fi captată făcând în acelaşi timp față „paraziților" de imagini care țâşnesc din interior. Acest efort de imaginație este mimetic; reproducând, el reprezintă un element constitutiv al oricărei producții creative. Caracterul non-perfectibil al muncii de imaginație în privința intensității sale şi a rezultatului obținut, reprezintă o sfidare la adresa ei însăşi, a imaginației, ceea ce ar trebui să o incite să fie şi mai productivă. Exercițiul acestei capacități mimetice conduce la evoluția lumii interioare de imagini şi la formarea imaginației.

Perspective

Pentru a conchide, vom rezuma principalele teze referitoare la importanța pe care o deține noțiunea de mimesis pentru educație, instrucție şi socializare, şi ne vom strădui să ne deschidem gândirea spre noi perspective.

1. Spre deosebire de imitație şi de simulare, noțiunea de mimesis face trimitere la o lume exterioară, de care ne apropiem şi în care ne lăsăm asimilați, menținându-ne, în acelaşi timp, diferiți de această lume. Această lume exterioară spre care tind copilul şi adolescentul, poate fi o altă ființă umană, o parte a mediului sau o lume imaginară. Ceea ce are mai ales importanță în acest caz este apropierea de o lume exterioară

care există. Acest exterior, transformându-se datorită simțurilor şi imaginației în imagini interioare, sunete, în universuri tactile, olfactive şi gustative, îi permite copilului să trăiască o experiență vie legată de natura corporală inconturnabilă a copilului.

2. Procesele mimetice sunt asociate cu corporalitatea copilului. Aşadar, ele au loc foarte devreme. Efectuându-se înaintea etapei de separare dintre „eu" şi „tu", şi dintre subiect şi obiect, ele contribuie în mare măsură la geneza psihică, socială şi personală a copilului. Ele au un impact foarte mare, fiindcă se asociază primelor procese de formare a constituției corporale.

3. Înaintea formării gândirii şi limbajului, copilul trăieşte deja experiența lumii, a celuilalt şi a lui însuşi într-o manieră mimetică. Capacitatea sa mimetică este dependentă de diferitele simțuri. În special în cursul perioadei de deprindere a capacităților motrice, dar şi în cea de asimilare a limbii, darul mimetic joacă un rol important. În pruncie, mimesis-ul constituie însăşi *forma* de viață a copilului.

4. Procesele mimetice trezesc şi dezvoltă dorința sexuală. Identitatea sexuală a individului se formează în aceeaşi perioadă în care el recunoaşte faptul că este diferit din punct de vedere sexual. Prin comparație cu alte dorințe, dorința sexuală se manifestă într-un mod mimetic, el este contaminat şi contaminează la rândul său. Ea are o dinamică adeseori contrară intențiilor subiectului. Sunt modificate reprezentările deja dezvoltate, iar altele sunt puse sub semnul îndoielii. Majoritatea acestor procese se desfăşoară la nivel inconştient.

5. Procesele mimetice susțin caracterul policentric al ființei umane. Ele se extind până în straturile naturii corporale, senzualității şi dorinței, unde domină forțe diferite față de cele ale conştiinței, cum ar fi agresivitatea, violența şi distrugerea. Aceste forțe sunt şi ele trezite de procesele mimetice. Procesele acționează extrem de bine atunci când se reuneşte un grup de oameni. Individul îşi deleagă responsabilitatea grupului, iar grupul este atunci capabil să comită acte distructive pe care un individ singur nu le-ar fi comis niciodată.

6. În familie, la şcoală şi la serviciu, copiii, adolescenții şi adulții interiorizează, prin intermediul proceselor mimetice, valori, opinii şi norme simbolizate de aceste instituții. De pildă, dezbaterea în jurul

chestiunii de *hidden curriculum* a demonstrat faptul că valorile transmise în mod real de şcoală pot intra în contradicţie cu ideea pe care şcoala şi-o face despre sine. Analizând şi criticând instituţia, oferindu-i consultanţă şi schimbând-o, putem totuşi evidenţia aceste contradicţii şi încerca să venim cu o soluţie.

7. Acelaşi lucru este valabil şi în privinţa efectului pe care-l produce educatorul asupra elevilor săi. În acest caz, mimesis este mult mai important decât se consideră în general. Există de asemenea şi un decalaj între imaginea pe care o are educatorul despre sine şi efectul pe care-l produce în realitate. Adeseori, personalitatea profesorului are o mare influenţă asupra elevilor. Ei imită în special modul în care profesorul, ca individ, resimte lucrurile, gândeşte şi judecă. Este greu de anticipat dacă elevul se identifică cu profesorul sau îl respinge, cu atât mai mult, cu cât acelaşi comportament al unui profesor poate fi interpretat diferit în funcţie de perioada pe care urmează să o parcurgă elevul.

8. Amintirile lui Benjamin au demonstrat cât de importantă este, în evoluţia copilului, însuşirea mimetică a locurilor, camerelor casei şi obiectelor. Încă din primii ani ai copilăriei, el intră în contact mimetic cu anturajul din care face parte, o lume animată. Identificându-se cu aceasta, copilul face din lume lumea sa, o integrează în imaginaţia sa şi astfel îşi formează personalitatea. Fiindcă este vorba despre o lume determinată din punct de vedere istoric şi cultural, în care obiectele au toate o semnificaţie, adică o lume în care sunt codificate din punct de vedere simbolic, aceste procese mimetice atrag după ele şi inculturarea copilului sau a adolescentului.

9. Obiectele, instituţiile, personajele imaginare şi actele practice fac parte din societate, iar valorile lor sunt transmise prin asimilare. Omul trăieşte experienţa proceselor mimetice fără a le înţelege. Pentru a înţelege experienţa trăită prin mimesis, este nevoie de analiză şi de reflecţie. Abia atunci poate individul să facă un raţionament corect. Procesele mimetice îi permit individului să trăiască o experienţă directă; pentru a face această experienţă, el trebuie să analizeze şi să reflecteze.

10. Procesele mimetice sunt ambivalente; le este inerent un impuls de asimilare, independent de valoarea lumii prezente. Copilul se poate astfel asimila unui lucru înghețat şi neanimat. În acest caz, îi va fi blocată evoluția interioară. Mimesis se va transforma în simulare şi mimetism. Totuşi, el poate reprezenta şi o îmbogățire interioară pentru copil, în măsura în care trasează o cale către lumea exterioară. Caracteristica abordării mimetice din exterior este că aceasta se efectuează fără violență. Scopul procesului mimetic nu este de a reorganiza lumea sau de a o schimba. Pentru om, este mai degrabă vorba despre evoluție şi formarea sa prin confruntarea cu lumea.

11. În urma proceselor mimetice, ne putem apropia de o altă ființă umană într-o manieră non-instrumentală. Mişcarea mimetică îl lasă pe celălalt neschimbat şi nici nu încearcă să-l schimbe. Este deschis către ceea ce este străin, pentru că acceptă şi se apropie de ce este străin fără a-i cere să şteargă diferențele. Impulsul mimetic acceptă non-identitatea celuilalt; renunță la univocitate în favoarea diferenței, deoarece univocitatea nu este posibilă, decât prin reducerea celuilalt la ceea ce este deja cunoscut despre el. Renunțând la această univocitate, experiența mimetică este sigur că va aduce cu sine un câştig.

12. În mişcarea mimetică, individul, închis într-o lume produsă de simboluri, interpretează o lume care a fost deja interpretată. Acelaşi lucru este valabil şi pentru repetiție şi reproducere. Astfel, un gest efectuat în repetate rânduri va da naştere unor şanse noi cu fiecare executare a lui. El izolează un obiect sau un eveniment de contextul său obişnuit şi creează astfel o nouă perspectivă de receptare. Izolarea şi schimbarea de perspective sunt procedee estetice care se ataşează la o legătură strânsă, existentă între mimesis şi estetică, scoasă în evidență de Platon în epoca în care a trăit. Prin reinterpretare mimetică se înțelege o nouă modalitate de a vedea lucrurile, un soi de „a vedea aşa cum este" (Sehenals). Actul mimetic presupune intenția de a arăta lumea creată de simboluri, astfel încât să poată fi văzută într-un anumit mod.

Mimesis, gest, ritual

Mimesis

Referindu-ne la mimesis în gesturi şi ritualuri, vom porni de la trei ipoteze: mimesis nu este doar un termen al esteticii, care descrie, în primul rând, imitarea naturii de către artă. Mimesis este mai degrabă un termen antropologic, după cum demonstrează deja utilizarea pe care a avut-o încă din Antichitate. Termenul nu înseamnă o simplă imitație în sensul producerii cópiilor. Mimesis descrie o facultate creatoare a omului, care-i permite acestuia să realizeze ceva nou. În al treilea rând, originea, ca şi primele moduri de utilizare ale termenului, sunt indiciul rolului pe care-l joacă mimesis în interpretarea dramatică a comportamentului fizic, pentru arta celui care performează. Deja înainte de Platon, Mimos îl desemna pe cel care interpreta scene comice pentru a distra oaspeții cu ocazia marilor festinuri.

Mimesis: termen antropologic

Aristotel subliniază faptul că omul s-a născut cu capacitatea de mimesis: Ea „se relevă încă din copilărie, iar omul se distinge de restul ființelor vii, pentru că este dotat într-o mare măsură cu putere de imitație şi pentru că dobândeşte prin imitație primele cunoştințe – dar şi prin plăcerea pe care o resimte în acest fel". Din perspectivă antropologică, această facultate specifică mimesis-ului depinde de:

- această naştere prematură a omului, de unde şi necesitatea vitală pentru om de a fi apt pentru învățare,
- un repertoriu de instincte redus,
- hiatusul dintre stimulare şi reacție.

Această facultate se manifestă diferit în funcție de contextul istoric, iar de aceea este important să tratăm mimesis-ul dintr-o perspectivă istorică şi antropologică.

Mimesis: imitaţie creatoare

Cine spune mimesis nu spune copia unui model. Mimesis este: a pune în scenă ceva, a exprima ceva, a face să semene cu un lucru sau cu o ființă umană, a fi emulul cuiva. Mimesis semnifică o relaționare cu o altă persoană sau cu o altă „lume", cu intenția de a fi asemănător cu această persoană sau cu această lume. Mimesis se mai poate referi la relația dintre realitatea dată şi o realitate figurată, iar atunci desemnează o relație de reprezentare. Mimesis poate să spună „imitarea" unui anumit lucru care nu a existat în mod real, de pildă ilustrarea reprezentativă a unui mit, care nu este transmis decât prin el însuşi, pornind de la un model exterior al mitului. Mimesis are în acest caz o funcție constitutivă. Acelaşi lucru este valabil şi când mimesis desemnează un proces de „prefigurare", cum este cazul în formele de mimesis magic. Prin urmare, mimesis nu se referă neapărat la o „realitate", ci se poate referi la semne, cum ar fi cuvintele, imaginile sau acțiunile care devin modelul altor semne ale genului.

Mimesis: punere în scenă şi reprezentare performativă

Mimesis desemnează capacitatea omului de a reprezenta şi de a pune în scenă (interpreta) imagini interioare, fantasme, evenimente, povestiri şi esența unei serii de acțiuni. Expresia corporală şi interpretarea (punerea în scenă a) corpului devin punctul de debut al proceselor mimetice. Prin percepție, se poate trece la mimesis-ul propriu-zis al acestor procese, în timp ce se produc simultan o omogenizare şi o apropriere. Procesele multiple ale omogenizării mimetice conduc la rezultate diferite unele față de celelalte, iar această diferențiere asigură faptul că mimesis-ul unui model va produce ceva

nou. Înțelegem aşadar prin mimesis capacitatea de punere în scenă şi de reprezentare de gesturi şi de ritualuri, ca şi capacitatea de a se identifica cu gesturi şi ritualuri şi de a le integra.

Gesturile

Gesturile sunt mişcări ale corpului, care sunt o parte din aceste facultăți de reprezentare şi de expresie, cele mai importante. Deoarece corpul omenesc depinde în continuare de un context istoric şi cultural, trebuie luat în considerare contextul în care se produc gesturile. S-a dovedit că nu putem defini gesturile ca limbaj universal al corpului. Studiile de istorie şi de antropologie culturală demonstrează existența modurilor diferite de înțelegere ale aceluiaşi gest în funcție de culturi şi de contextul istoric.[1] Gesturile sunt mişcări semnificative ca rezultat al unei intenții, deşi aceasta nu poate explica în întregime formele multiple de reprezentare şi de punere în scenă. Sunt inevitabile decalajul dintre gesturi, ca manieră de expresie şi de reprezentare corporală, ca şi semnificațiile acestora, pe care le putem găsi printr-o interpretare verbală. Gesturile au un conținut şi o semnificație care transcend intenționalitatea şi care nu pot fi trăite decât prin imitarea lor mimetică.

În cadrul fiecărei comunicări verbale şi al fiecărei interacțiuni sociale, gesturile joacă un rol central. Faptul că ele au funcția de a comunica ceva face parte din cercetările de psihologie socială şi de etnologie. În interesantele sale studii despre „proxemici", Hall[2] a demonstrat modul în care individul creează un spațiu simbolic în jurul lui, folosindu-se de corpul său şi de gesturi. În „kinesics", cu alte cuvinte studiul mişcărilor corpului, Birdwhisteil[3] a analizat codurile comunicării non-verbale. În etnologie, se lucrează pe baza asemănărilor dintre comportamentul oamenilor şi al animalelor, sau între modurile de expresie uman şi animal. Studiul lui Darwin despre *Expresia emoțiilor la om şi la animale*, care a constituit punctul de pornire al acestei ştiințe,

---

[1] Cf. Bremmer / Roodenburg 1992.
[2] Cf. Hall 1959.
[3] Cf. Birdwhistell 1954, 1970.

rămâne în continuare un text încărcat de informații pe această temă.[1] Morris şi alții au efectuat studii pornind de la originea repartizării gesturilor în Europa. Ei au stabilit statistici privind asemănările şi diferențele dintre acestea, pe care le-au comparat şi analizat apoi[2]. Urmând acest model, Calbris a publicat o semiotică a gesturilor în Franța, care oferă informații precise în legătură cu utilizarea acestora. [3] Deja de ceva vreme, chiar şi lingvistica a descoperit importanța gesturilor corporale şi le-a subliniat funcția în cadrul discursului vorbit. Conform anumitor autori, ele sunt un soi de prefigurare a limbajului, au avut o certă importanță pentru apariția limbii, iar apoi au fost indispensabile pentru evoluția gândirii şi a comunicării. Ansamblul acestor studii demonstrează perfect locul central pe care-l ocupă gesturile în reprezentarea, exprimarea şi înțelegerea comportamentului social şi al comunicării. În acelaşi timp, rezultă că gesturile nu pot fi utilizate şi controlate decât într-o măsură limitată. În regiunea aflată la granița dintre gest şi mimică, o serie de gesturi nu este executată în mod conştient şi nu permite, tocmai din această cauză, nici să le reglăm, nici să le controlăm.

Gesturile seamănă cu o tentativă de a ieşi dintr-o stare gen „a fi în corp" şi de a o stăpâni. Condiția prealabilă pentru realizarea acestui lucru este poziția excentrică a omului. El nu este, asemenea animalelor, doar o ființă care există, ci are facultatea de a se depăşi pe sine şi de a intra în relație cu sine însuşi. Această proximitate mediatizată a poziției excentrice a omului este cea care face să existe imaginația, limbajul şi comportamentul uman[4]. Printre aceste gesturi pe care le putem folosi conştient şi care presupun controlarea corpului, se pot distinge forme de expresie corporale care fac parte din mimică şi care nu permit nici ajustări, nici control. Printre altele, este vorba de mimica bucuriei, a râsului, a durerii şi a tristeții, dar şi încruntarea sprâncenelor, clătinarea capului sau poziția în care ne ținem capul. Mimica traduce sentimente, în

[1] Cf. Darwin 1998.
[2] Cf. Morris & all 1979
[3] Cf. Calbris 1990.
[4] Cf. Plessner 1983.

timp ce gesturile exprimă intenţii. Expresia mimicii este imediată şi involuntară. În cazul gesturilor, omul recurge la materialul mimicii şi-l inserează într-un limbaj al gesturilor care nu este universal, ci care depinde mai degrabă de o cultură dată, de o perioadă istorică şi de o situaţie. Gesturile au funcţia de înlocuitor şi sunt reprezentative.

Spre deosebire de modul de exprimare prin mimică, gesturile sunt disociabile, în sensul că ele pot fi exersate şi deprinse. În mimică, sunt strâns legate expresia şi sentimentul, forma şi conţinutul, schimbarea de stare sufletească şi expresia corpului, în timp ce în gesturi, aceste aspecte indică diferenţe, ceea ce face posibilă efectuarea unor gesturi intenţionate. Gesturile perfecte ating într-o mare măsură o simplitate artificială, sugerând astfel o intersectare a schimbării stării sufleteşti şi a expresiei corporale. Cum omul percepe gesturile – din interior sau exterior – ca o expresie a sinelui, ele fac parte din modurile de expresie şi de experienţă cele mai existenţiale ale omului. Prin gesturi, omul se încorporează şi devine conştient de această încorporare. În uzanţa socială a gesturilor şi a ritualurilor, *a fi* al corporalului devine un *a avea*. Tocmai această transformare este cea care face posibilă existenţa umană. Pentru punerea în scenă, sau pentru modelarea rolurilor şi a ritualurilor, sunt necesare gesturi specifice. În special pentru rolurile şi ritualurile din domeniul religiei şi al politicii, pentru care sunt de o mare importanţă elementul reprezentativ, aranjamentul şi derularea gesturilor.

În ceea ce priveşte faptul că omul *este* totuşi fără a fi stăpân pe sine însuşi şi că gesturile sunt exteriorizări, se poate spune că el dobândeşte o relaţie mai intimă cu propriul corp şi cu viaţa sa interioară. În relaţia mimetică cu propriile sale gesturi, omul se realizează în reprezentările sale. Mimica şi gesturile îi dau posibilitatea de a se exterioriza şi, din acest motiv, de a învăţa, datorită reacţiilor celorlalţi, a *ceea ce* este el şi a felului în care este văzut de ceilalţi. Limbajul imaginat şi corporal exprimat de gesturi este un produs cultural care exercită o puternică influenţă asupra omului. În acelaşi timp, omul exercită o influenţă asupra stadiului actual al acestui limbaj. Odată cu deprinderea mimetică a gesturilor, omul se inserează într-o cultură a imaginii şi a corpului născută dintr-o tradiţie. Aceste tradiţii sunt actualizate prin uzanţa gesturilor şi adaptate la starea actuală. Gesturile

traduc o configurație corporală, o intenție interioară și o relație mediatizată cu lumea. Sensibilitatea organelor și cea a sufletului formează un tot unitar în cadrul expresiei gestuale. Este așadar imposibil să știm dacă un gest de bucurie este transpunerea unor elemente corporale, sau a unor elemente psihice. Faptul că gestul este legat în mod absolut de corp exprimă indisociabilitatea acestor două dimensiuni.

Gesturile sunt rodul unui material expresiv format și stilizat de o cultură. Știința s-a aplecat adeseori asupra originilor materialului aflat la baza gesturilor. Plecând de la pierderea funcției anumitor organe, ca de pildă, apendicele, și de la regresia lor, Darwin a explicat expresia mimică ca fiind un reziduu al unei funcții vitale. Conform acestei teorii, mișcarea caracteristică a gurii unei persoane furioase care lasă să i se vadă dinții canini, ar fi ecoul îndepărtat al aparatului dentar foarte proeminent al ominizilor, care le permitea să capete un aer amenințător în caz de agresiune sau pentru a se apăra. Se apreciază că această mișcare a gurii a supraviețuit retragerii dinților gen colț. Analogiile între mimicile actuale și funcțiile lor arhaice servesc explicării anumitor expresii ale mimicii umane. Au fost propuse explicații de același gen pentru mișcarea de încruntare a sprâncenelor, atunci când individul este cuprins de furie, ca și pentru mimicile dulci sau amare ale chipului, care sunt asociate cu senzațiile gustative. Alți factori ai mimicii intră în formarea gesturilor, aceștia întemeindu-se pe principiul asocierii între senzații și reacții, care se aseamănă cu descărcarea de energie excedentară.

În contradicție cu teoria lui Darwin, a fost avansată următoarea ipoteză: mimica este o acțiune având un scop fictiv. Această teoremă demonstrează importanța imaginației și a mimesis-ului pentru mimică și gesturi. Potrivit acestei opinii, expresia mimetică vizează un lucru fictiv și iese la suprafață împreună cu acest element fictiv, care poate aparține trecutului, stării prezente sau viitorului. Expresia mimetică este o reacție mimetică confruntată cu o ficțiune. În teatru, gesturile și mimetica se referă la „nucleul" piesei și al reprezentării sale pe scenă. În acest proces, expresia mimetică, care este în mare parte inconștientă, este transformată în gesturi, deci este stilizată. Ea devine astfel un element al aranjamentului scenic, care are o importanță capitală pentru înțelegerea pe care spectatorul o poate avea despre punerea în scenă respectivă.

Gesturile nu sunt numai moduri de expresie directă – doar mimica articulează o expresie directă. Sunt greu de ascuns senzațiile și sentimentele pe care le exprimă. Semnele corpului, simptomele, „limbajul" său, sunt înțelese ca expresie pură a interiorului omului, a sufletului său. Lavater și urmașii lui, care s-au aplecat asupra studiilor legate de fizionomie, au încercat să analizeze limbajul. În ciuda faptului că pare irealizabilă posibilitatea identificării relației dintre expresie și corp, interesul pentru acest fenomen nu a încetat niciodată să existe. Mimica și gesturile vieții cotidiene sunt semnele cunoașterii pe care o deține corpul și cărora, la rândul său, le dă naștere, le cizelează și le face comprehensibile. Această cunoaștere nu este rezultatul unei analize sau al unor explicații ale gesturilor, ci a unei ucenicii mimetice care se petrece în cursul proceselor sociale.

Gesturile joacă un rol important în auto-domesticirea omului. Ele realizează o sinteză a interiorului și exteriorului. Ele sunt rodul deschiderii omului spre lume, iar, în același timp, ele pun limite acestei deschideri, tocmai prin concretizările lor. Limitarea posibilităților de expresie mimetică, care depind de ceea ce este admis din punct de vedere istoric și cultural, creează un sentiment de securitate și o anumită aparență socială. Datorită familiarității cu anumite gesturi, se naște și o familiaritate în cadrul unui grup de indivizi sau între mai mulți indivizi. Semnificația anumitor gesturi este cunoscută, ele pot fi judecate și li se poate găsi un răspuns adecvat. Ele sunt cele care fac să devină previzibil comportamentul uman. Ele fac parte dintr-un limbaj al corpului foarte relevant pentru membrii aceleiași societăți. Deși aceste mesaje fac parte din percepția inconștientă de sine și a celuilalt, în loc de a constitui cunoașterea conștientă a celuilalt, ele au o mare pondere socială. Ele țin de o cunoaștere socială pe care și-o însușește individul în cursul procesului de socializare și care joacă un rol extrem de important în gestionarea adecvată a comportamentului social.

Semnificația gesturilor se schimbă în funcție de spațiul și de timpul în care se petrec. Se pot constata diferențe în funcție de sex și de apartenență socială. Există gesturi caracteristice pentru un anumit sex, sau pentru o anumită pătură socială, în timp ce altele nu sunt în nici un fel influențate de acești factori. Există, de asemenea, gesturi care depind

de un spațiu social, de un moment sau de o epocă precisă, sau chiar de o instituție, cum ar fi de pildă, biserica, tribunalele, spitalele şi instituțiile de învățământ, care impun folosirea anumitor gesturi şi sancționează nerespectarea lor. Impunând utilizarea gesturilor specifice pentru o instituție, aceasta îşi face vizibilă autoritatea. Prin realizarea gesturilor, sunt înscrise în corpul tuturor membrilor şi a clientelei lor toate normele şi valorile impuse de aceste instituții. Valoarea este confirmată pe această cale. Iată câteva exemple de gesturi care aparțin exclusiv unor instituții (până în zilele noastre): gesturi de umilință (în biserică), de respect (la tribunal), de grijă (la spital) şi de atenție sau de angajament (la şcoală). Dacă aceste gesturi ritualizate ar fi neglijate, membrii instituției respective le-ar resimți ca pe o critică la adresa legitimității lor sociale. Ca regulă generală, acest aspect atrage după sine sancțiuni din partea acestor instituții. Deoarece persoanele care fac parte dintr-o instituție sunt dependente de ea în majoritatea timpului lor, ele sunt extrem de sensibile la sancțiuni de acest gen. Prin mimesis-ul acestor gesturi specifice, membrii unei societăți se supun exigențelor normative ale instituțiilor.

Diferențele datorate gesturilor sunt puse în scenă, repetate şi confirmate. Se pot de pildă observa diferențele dintre bărbat şi femeie în privința manierei diferite de a lua loc pe scaun, de a-şi alege un loc într-o încăpere, sau de a-şi aşeza picioarele. Acelaşi lucru este valabil şi-n privința obiceiurilor legate de conversație, sau a obiceiurilor de a mânca şi bea. Diferența dintre păturile sociale este evidentă şi ea din gestică. În ceea ce priveşte chestiunea gustului, Bourdieu a studiat aceste diferențe şi a putut constata că există anumite diferențieri, foarte subtile în sine, care sunt de natură să stabilească şi să confirme o ierarhie socială. În perceperea acestor diferențe, inegalitățile dintre gesturile corporale joacă un rol extrem de important. În cadrul cercetărilor sale referitoare la procesul civilizației, Elias a demonstrat cum au fost imitate gesturile de la curte de către burghezie şi cum au fost în cele din urmă adaptate şi modificate.[1] În comediile lui Molière, gesturile burghezilor, preocupați de ambiția de a-şi lărgi acceptarea socială, sunt ridiculizate, oferind astfel o

[1] Cf. Elias 1973.

bună ilustrare a dificultăților întâmpinate în cursul acestui proces de transformare. Foucault şi-a pus problema de a şti în ce măsură puterea se poate înscrie în corpul individului şi până în ce grad poate ea modifica formele de expresie ale gesturilor.[1] Aşadar gesturile servesc producerii, exprimării şi menținerii diferențelor sociale şi culturale. Ele aparțin unui context istoric şi cultural care constituie fundalul necesar înțelegerii lor.

Gesturile ilustrează principalele valori ale unei societăți şi ele fac posibilă, în egală măsură, înțelegerea „structurii mentalităților". Luând drept exemplu utilizarea gesturilor în Evul Mediu, putem demonstra cum se modifică funcția lor în diverse domenii ale societății şi cum este posibil să deducem utilizarea informațiilor pe care le conțin în relația dintre corp şi simbol, dintre timpul prezent şi istorie, dintre religie şi viața de zi cu zi. Gesturile însoțesc cuvintele, însă ele au o existență proprie, fără a intra în contact direct cu ceea ce exprimă cuvintele. Adeseori, ele posedă mai multe înțelesuri. Ele pot include mesaje care completează ceea ce tocmai a fost spus, întărind anumite aspecte, iar acest lucru se-ntâmplă fie relativizându-le, fie respingându-le. Conținutul exprimat de actul gestual este adeseori mult mai intim legat de emoțiile subiectului vorbitor, decât de conținutul cuvintelor pe care le rosteşte. Ele sunt considerate nişte transmițătoare mai „fiabile" ale vieții interioare a individului decât cuvintele sale, acestea din urmă fiind într-o mai mare măsură plasate sub controlul conştiinței.

Viața socială este pusă în scenă de indivizi, grupuri şi instituții. Aceste puneri în scenă cu ajutorul corpului, al gesturilor şi altor forme de expresie rituale pot fi descifrate ca texte. Faptul de a considera domeniul social ca un text descifrabil a avut repercusiuni asupra antropologiei culturale din studiile lui Geertz.[2] Încercarea sa de a surprinde realitatea socială prin prisma unei „descrieri dense" corespunde ideii de lizibilitate a socialului. Printre punerile în scenă ale corpului în domeniul social, gesturile şi ritualurile joacă un rol preponderent. Ele aparțin limbajului semnelor şi corpului şi limbajului social, şi pot fi citite ca semne abstracte ale textului.

---

[1] Cf. Foucault 1975.
[2] Cf. Geertz 1996, 1987, 1983.

Pentru a reuşi citirea şi descifrarea corectă a gesturilor, trebuie mai întâi ca ele să fie înțelese într-o manieră mimetică. Cel care percepe un gest îl poate înțelege imitându-l şi poate, de asemenea, înțelege caracterul specific al expresiei sale şi al reprezentării sale corporale. Cu toate că gesturile au un înțeles care se lasă analizat, doar imitația mimetică este capabilă să-i reveleze conținutul care ține de sensuri şi de simbolic. În ciuda importanței delimitării semnificației gesturilor, numai mimesis-ul este cel care le poate sesiza expresia şi reprezentarea corporală. Mimesis-ul unei puneri în scenă gestuale dezvăluie o asimilare corporală care se serveşte de un registru diferit decât comunicarea verbală. Prin percepția mimetică a unui gest, sesizăm expresia de sine corporală a celuilalt. Însuşindu-ne gesturile celuilalt, putem trece prin experiența corporalității şi a lumii sale afective. Cel care îndeplineşte această mimesis îşi depăşeşte barierele personale, pentru a se apropia de lumea expresiei şi a reprezentării corporale a celuilalt. Astfel devine posibilă experiența lumii exterioare.

Această exteriorizare către lumea expresiei şi a reprezentării unui alt individ este resimțită, de către cel care o realizează, ca un lucru care-i aduce beneficii şi îl bucură. Ea duce la o extindere a lumii interioare prin asimilarea unei lumii exterioare şi permite efectuarea unor experiențe pline de viață, deoarece forțele mimetice fac posibilă înțelegerea originalității celuilalt prin intermediul simțurilor. În cadrul acestui proces, este vorba mai puțin de o reducere a gesturilor celuilalt respectând cadrul experienței celui care îndeplineşte mimesis. Ceea ce se petrece este lărgirea percepției unei persoane, care cuprinde astfel gesturile şi reperele celuilalt. Chiar dacă este greu de făcut o distincție între aceste două „mişcări", se poate constata că este vorba despre o extindere a celui care percepe „mimetic", ajungând până în universul de expresie şi de reprezentare al celuilalt. Acest aspect este cel care constituie centrul de gravitate al acestei mişcări. Această orientare mimetică nu provoacă numai o încorporare a ceea ce este perceput, ci şi, dar mai ales, o extensie spre gesturile corporale ale celuilalt. Această deschidere spre lumea exterioară conduce la o îmbogățire încărcată de bucuria de a trăi, despre care Aristotel spunea deja că se regăseşte aici una din trăsăturile caracteristice mimesis-ului.

În context social, gesturile funcționează ca un mijloc de a atribui sensuri. Ele exprimă sentimente şi descriu o atmosferă, şi sunt reprezentarea corporală şi simbolică a acesteia. Adeseori, atmosfera şi emoția articulate de gesturi rămân în inconştientul celor care le îndeplinesc, dar şi a celor care le percep sau care reacționează la ele. Acest efect subconştient constituie o parte esențială a importanței sociale a gesturilor. Acelaşi lucru este valabil şi pentru gesturile sugerate de instituții, ca şi pentru valori, norme şi voința de putere care le sunt inerente. Ele mai fac parte dintre gesturile percepute şi imitate de cei care intră în contact cu aceste instituții, fără a fi conştienți de producerea acestui proces. Instituțiile propun adeseori un tip de gesturi elaborate în cursul unei perioade lungi de timp, şi care ar trebui să-i ajute pe reprezentanți să-şi expună cererile față de ele. Servindu-se de gesturi propuse de instituție, aceşti reprezentanți intră în tradiția instituției şi îşi acceptă pretenția socială. Pe de o parte, procesul conduce la o adaptare socială a gesturilor deja existente în instituția respectivă, iar, pe de altă parte, fiind vorba de o mişcare mimetică, gesturile care fac parte din potențialul instituției nu sunt numai subiectul unei reproduceri, ci ele lasă loc liber şi inițiativei creatoare a reprezentanților. Mimesis-ul gesturilor preexistente în instituție lasă multă libertate membrilor săi, ceea ce conduce treptat la modificări ale formelor de expresie şi ale reprezentării gestuale, ca şi a semnificației lor. În mimesis-ul gesturilor aparținând instituției, are loc o punere în scenă a tradiției, care se petrece simultan cu transformarea ei. Acest proces nu se referă la o simplă imitare de gesturi, ci la investirea creatoare în formele şi semnificațiile lor. În acest fel şi-au schimbat semnificația socială în cursul evoluției societății gesturi care au rămas neschimbate sub aspectul formei. Este ceea ce au reuşit să demonstreze studiile asupra istoriei gesturilor şi a evoluției lor.[1]

Dacă revendicările de putere ale instituțiilor sunt exprimate prin gesturi de reprezentanții lor, ele sunt percepute şi transmise astfel prin intermediul mimesis. Maniera în care destinatarii colaborează la mimesis-ul gesturilor instituționale are repercusiuni asupra formei şi conținutului gesturilor reprezentanților acestor instituții. Acest curent de

[1] Cf. Starobinski 1994.

reciprocitate care se desfăşoară între reprezentanții şi destinatarii gesturilor instituționale, joacă un rol central în înțelegerea funcției sociale a gesturilor. Mimesis-ul gesturilor instituționale antrenează o identificare a reprezentanților şi destinatarilor cu instituția. De fiecare dată când sunt îndeplinite aceste gesturi, vor fi reafirmate revendicările şi legitimitatea instituției. Gesturile devin emblemele care permit marcarea diferenței în raport cu alte instituții şi alte domenii sociale. Cel care împărtăşeşte forma şi semnificația acestor gesturi emblematice se identifică cu instituția care a asistat la naşterea sa chiar în cadrul ei. Împlinirea mimetică a gesturilor creează o coeziune socială. Îndeplinirea ritualică a gesturilor produce şi confirmă în acelaşi timp sentimente de apartenență la o comunitate dată. Această situație nu este valabilă numai pentru instituții, ci şi pentru oamenii care formează un grup, în funcție de apartenența lor socială, de sexul şi de profesiunea lor.

Gesturile sunt mişcări ale corpului care modifică semnificația culturală de-a lungul istoriei. Faptul de a lua loc are alt sens în societatea noastră actuală, decât avea în Evul Mediu sau în perioada în care omul a devenit sedentar. De asemenea, în cursul unei epoci cum este Evul Mediu, semnificația gesturilor se putea modifica.[1] Comportamentul social are nevoie de gesturi care-l acompaniază pentru a-i sublinia intenționalitatea. Mimesis-ul joacă un rol în înțelegerea gesturilor, în constituția lor corporală şi simbolică, în reproducerea sau modificarea lor. Deoarece corespunde facultății de a exprima cu ajutorul corpului relația pe care o are cu lumea, mimesis-ul este generator de noi gesturi. De aceea, el se serveşte de elemente gestuale separate de contextul lor tradițional pentru a le putea ajuta să pătrundă în noi contexte, adaptându-le în acelaşi timp nevoilor. Mimesis poate de asemenea imagina noi gesturi, servindu-se de potențialul de expresie corporal. Este ceea ce s-a petrecut, de pildă, cu gesturile utilizate pentru a telefona, pentru a fotografia sau pentru a turna un film sau a filma pe o videocasetă.[2]

[1] Cf. Schmitt; Barasch 1976.
[2] Cf. Flusser 1991.

Omul nu depinde decât în mică măsură de instinctele sale, iar poziția sa de excentricitate față de lume este anterioară oricăror altor lucruri şi anticipează gesturile. Acestea sunt mişcări ale corpului, dar care nu sunt totuşi perfect reductibile la corporalitate. Ele se întemeiază pe o intenție, însă fără a se epuiza în această intenționalitate. Gesturile exprimă şi reprezintă emoții şi se referă la obiecte, tot atât de mult ca şi la alții. Îndeplinind gestul, omul se poate simți pe sine şi poate simți în acelaşi timp lumea. În general, gesturile suscită o imitație caracteristică a perspectivei. Cu ajutorul lor, omul îşi formează lumea şi este format de lume în acelaşi timp. Percepând lucrurile din acest unghi, se poate atunci afirma că gesturile sunt reflexive.

Gesturile exprimă şi reprezintă o cunoaştere practică legată de corp. Ele nu pot fi învățate cu ajutorul analizei, limbajului şi gândirii. Ele presupun şi impun facultatea de mimesis. Imitând şi însuşindu-şi gesturi, omul dobândeşte o competență în a proiecta gesturi pentru a se servi de ele şi pentru a le modifica în funcție de nevoile contextului. Cercetările istorice întreprinse referitoare la funcția lor antropologică aruncă lumină asupra imensei importanțe sociale şi culturale a comportamentului scenic. Gesturile contribuie la asigurarea continuității sociale, ele anunță schimbări în societate şi le impun în acelaşi timp. Adeseori, schimbările decisive, însă aproape imperceptibile la o primă vedere, sunt impuse fără a schimba aranjamentul scenic al gesturilor. Schimbarea istorică este valoroasă pentru semnificația gesturilor sau pentru aranjamentul corporal sau sensibil, uneori chiar pentru ambele în acelaşi timp. Deprinderea mimetică a unei competențe gestuale menține facultatea de punere în scenă a gesturilor cu ajutorul corpului, pentru utilizarea lor în diverse contexte sociale (adaptându-le în acelaşi timp). În cursul învățării mimetice, gesturile sunt încorporate, ele devin astfel parte integrantă a imaginației corporale şi motrice, prin urmare a unei cunoaşteri de ordin practic relativă la corp. Această cunoaştere gestuală îşi face apariția în mare parte independent de distanțările posibile dintre indivizii implicați. Această independență este tocmai motivul pentru care gesturile au efecte persistente.

Ritualurile

La o primă abordare, am putea defini ritualurile ca fiind acțiuni lipsite de cuvinte, exprimate cu ajutorul gesturilor. Levi-Strauss le-a descris ca pe un paralimbaj care, drept acțiune, nu sunt reductibile la cuvinte. Ritualul este o mişcare corporală având un început şi un sfârşit, care este îndreptată într-o direcție precisă. El le acordă astfel participanților o poziție precisă şi strictă. Ritualurile sunt procese corporale codificate cu ajutorul simbolurilor, care creează realități sociale, le interpretează, le mențin şi le modifică. Ele au loc în spațiu, sunt realizate de un grup şi respectă norme. Ele au elemente standardizate şi permit digresiuni. Mişcările corpului din cursul ritualurilor provoacă emoții care sunt apoi la originea unei schimbări în cadrul ritualurilor.[1]

Normele sociale sunt înscrise în corp de un comportament ritual. Acest proces revine unei încorporări a relațiilor de putere. Aceste procese au loc fără ca participanții să fie conştienți de acest lucru, de unde şi efectele lor durabile şi persistente. Ritualizările dau naştere unor situații sociale complexe şi, adeseori, conflictuale. Deznodământul necesită depunerea unor eforturi serioase din partea participanților. Ritualizările ca puneri în scenă simbolice sunt diferite de cele care se petrec la teatru, la operă, în „happening"-uri, pentru că ele sunt în principal îndeplinite de către şi pentru cei care participă direct. Ritualurile sunt reflexive, cel care realizează punerea în scenă fiind şi destinatarul lor. Totuşi, în societățile moderne, acest lucru nu mai este întotdeauna adevărat. Adeseori, destinatarii din afara grupului pot şi ei pune în scenă un ritual. Un mare număr de ritualuri ale minorităților culturale, de pildă, pot deveni comprehensibile dacă se ține cont de raportul pe care-l au cu cultura majoritară, care constituie atunci „celălalt" pentru cultura minoritară. Servindu-se de ritualuri, minoritatea îşi marchează diferența în raport cu această altă cultură. Ritualurile sunt construcții ştiințifice, de unde apare uneori şi pericolul de a simplifica exagerat raportul dintre

[1] Cf. Bell 1992; Gebauer / Wulf 1998, 1993, 1992.

acțiune și interpretarea ei.[1] Aceste construcții se bazează pe concepte precise și includ deja valori și norme. Confruntată cu o atare situație, contextualizarea ritualurilor devine extrem de importantă. Astfel, poate fi relativizat caracterul excepțional al ritualurilor și se poate demonstra o prudență mai mare în privința generalizării funcției lor sociale.

În antropologia culturală, există trei domenii aflate în centrul cercetărilor privind ritualurile și ritualizarea. În primul rând, există cercetările întreprinse asupra ritualurilor în contextul religiei, mitului și cultului (Max Müller, Herbert Spencer, James Frazer, Rudolf Otto). Apoi, există încercările de analizare a valorilor și structurilor societății întemeiate pe ritualuri. S-au putut descoperi raporturile funcționale dintre ritualuri și structura societății (Fustel de Coulange, Emile Durkheim). În al treilea rând, s-a încercat citirea ritualurilor ca texte. Obiectivul era acela de a descifra dinamica culturală și socială a unei societăți date. Atenția se concentra în primul rând asupra semnificației ritualurilor pentru procesul de simbolistică culturală și comunicarea socială (Victor Turner, Clifford Geertz, Marshal Sahlins). Cum o lectură a ritualurilor este o activitate mimetică, reflecțiile noastre asupra raportului dintre mimesis și ritual sunt în relație cu cel de-al treilea domeniu, care se străduiește să interpreteze ritualurile mai întâi ca texte. Până-n prezent, nu există o teorie mimetică a ritualurilor. Ea ar trebui să demonstreze faptul că ritualurile constituie fenomene ale mimesis-ului social. Un atare demers ar putea deschide noi perspective de înțelegere a ritualurilor, ritualizărilor și comportamentului ritualic. Ca și puneri în scenă corporale și imaginare ale relațiilor sociale, ritualurile fac parte dintr-un domeniu de cercetare important pentru antropologia istorică.

Pentru a ilustra importanța socială a ritualizării și comportamentului ritualic, vom demonstra diferența dintre ritulaurile care au loc cu ocazia momentelor biografice și a celor din calendar. Momentele biografice importante însoțite de ritualuri sunt nașterea, pubertatea, căsătoria, divorțul și moartea. Totuși, ne putem gândi la momentele în care un individ este avansat în rang, de pildă la sfârșitul perioadei de școlarizare, a studiilor superioare sau ca urmare a unei promovări

[1] Cf. Grimes 1996, 1985.

profesionale. Ritualurile sunt atunci asociate cu evenimente care sunt de o importanță majoră pentru un individ, o familie sau un grup restrâns. În timp ce în alte epoci, marja de manevră pentru realizarea ritualurilor era relativ redusă, ritualurile pe care le-am moştenit sunt în prezent la dispoziția indivizilor: ei au posibilitatea, dar şi datoria, de a decide dacă trebuie să facă uz de ritualuri, sau dacă preferă să le modifice. Însă, în ciuda unei mari marje de manevră, posibilitățile de acțiune ale indivizilor sunt limitate. Adeseori, este necesară depunerea unor eforturi individuale serioase pentru a modifica, suprima sau chiar evita ritualuri sau un comportament ritualic.

Situația este comparabilă cu ritualurile care respectă calendarul. Spre deosebire de ritualurile care se desfăşoară cu ocazia unor momente biografice, realizate individual sau într-un grup restrâns, ritualurile calendaristice se referă la un mare număr de persoane care se reunesc în acelaşi timp. Deşi aceste ritualuri fac puternic apel la imitație şi la mimesis, se produce şi aici o individualizare a marjei de manevră. Este vorba despre forme de comportament social străvechi, care-i invită an de an, şi generație după generație, pe indivizi să le urmeze. De aceea devine întrucâtva o problemă spinoasă să te rezumi la a sărbători Crăciunul diferit într-o familie în care sunt copii mici. În astfel de situații, se produce mimesis-ul formelor sociale, cu toate posibilitățile de digresiune şi de extindere care sunt proprii unui comportament mimetic. Dacă n-ar fi existat această libertate individuală legată de maniera în care se pot desfăşura ritualurile, atunci am fi fost nevoiți să vorbim despre imitație sau despre producția de simulacre în locul mimesis-ului. Un comportament asemănător nu ar avea aceleaşi efecte sociale. O afirmație a apartenenței, a solidarității şi a comuniunii nu are loc prin mimesis-ul tradițiilor culturale ale unei colectivități. Se aşteaptă de la aceste procese de mimesis social să asigure coeziunea în perioada care va urma.

Studiile lui van Gennep asupra *ritualurilor trecerii* sunt cele care ne-au ajutat să avansăm încă puțin pe calea înțelegerii funcției şi a structurii ritualurilor.[1] Este vorba de rituri care însoțesc o schimbare de

[1] Cf. van Gennep 1987.

loc, de situație, de poziție sau de grup de vârstă. Se pot distinge trei faze: cea a separărilor, urmată de cea a pragurilor şi de cea a luărilor de contact. În cadrul primei faze, un individ sau un grup de indivizi se detaşează de un punct pe care l-a ocupat anterior într-o structură socială, sau într-o serie de parametri culturali. În cea de-a doua fază, cea a trecerii, a tranziției, a liminarului sau a pragului, subiectul ia cunoştință cu o situație ambivalentă, în care nu sunt date nici caracteristicile, nici situația din trecut, nici cea aşteptată, care ar trebui să existe în viitor. În cea de-a treia fază, se efectuează trecerea la şi integrarea în noua situație. Acest moment de tranziție, pragul, prezintă un interes excepțional pentru înțelegere *ritualurile trecerii.* Insecuritatea şi ambiguitatea sunt trăsăturile caracteristice ale acestei faze intermediare între o stare inferioară şi una mai evoluată. Adeseori, aceste faze au caracteristici pe care nu le mai întâlneşti în altă parte. De pildă, în societățile tribale, ritualurile pubertății necesită un comportament specific. Fac parte din acest comportament umilința, păstrarea tăcerii absolute, renunțarea la consumul de alimente sau de băuturi, flagelările corporale şi umilințele fizice, ca şi supunerea față de autoritatea comunității. Sunt pregătite diverse forme de stigmatizare, în vederea promovării sociale care va urma. S-ar putea chiar vorbi despre o *pedagogie sui generis a stării pragului.* Obiectivul său central este dezorganizarea identității sociale anterioare, crearea unui vid interimar şi pregătirea pentru o nouă identitate socială. În cadrul societăților moderne, există rituri ale trecerii asemănătoare, care sunt totuşi mai moderate şi mai puțin intense, cum ar fi bacalaureatul sau obținerea unei diplome de studii într-o țară anglo-saxonă. Examenele care fac parte din aceste ritualuri includ şi momente de umilire, care pot fi considerate situații tranzitorii, urmate de gratificarea socială de a fi student sau diplomat universitar. Date fiind diferențele de intensitate şi de intenționalitate dintre rituri, trebuie să ne întrebăm în ce măsură am putea circumscrie conceptele de ritual, rit, comportament ritualizat şi ritualizare.

În principiu, putem distinge o definiție „blândă" şi o definiție „dură" a ritualului. În cadrul definiției „dure", obiectivul este de a descrie cu exactitate validitatea termenului. Trebuie deci căutate exemple şi modele

care să prezinte mărci distincte cunoscute şi care, din acest motiv, nu mai sunt contestate. Procedând astfel, este important să facem diferența între ritualuri, rituri, ritualizări, ceremonii, costume, uzanțe şi obiceiuri. Acest lucru ne aduce la un nivel superior de diferențiere şi de cunoaştere. Dezavantajele definițiilor „dure" corespund avantajelor definițiilor „blânde". Aceste avantaje oferă posibilitatea de a fi atent la ceea ce există între definiții, la fenomenele tranzitorii, ca şi la asemănările dintre ele. De asemenea, sunt mult mai apte să explice complexitatea evenimentelor şi fac posibilă integrarea cu mai multă uşurință a fenomenelor noi. Datorită marelui număr de niveluri şi de semnificații diferite printre ritualuri, antropologia istorică preferă definițiile blânde. Propunerea lui Wittgenstein de focalizare pe „asemănările de familie" în cazul fenomenelor aparente, favorizând procesele de schimbare între aceste fenomene, se îndreaptă în aceeaşi direcție.

Turner, care a elaborat o teorie a ritualului, a pus accentul pe faptul că etapele de tranziție au o importanță capitală pentru organizarea socială şi pentru comunitate, la fel de bine în societățile tribale, ca şi în societățile noastre moderne.[1] Sub influența pragmatismului anglo-saxon, Turner înțelege în primul rând prin „societate" „un sistem structurat, adeseori după un model ierarhic, de poziții politice, judiciare şi economice, cu toate soiurile de mobilitate între ele", care stabilesc o diferență între indivizi în funcție de un „plus" sau un „minus" de participare la diferite domenii ale acestui sistem. În cadrul acestui model, relațiile instituționale ale membrilor societății sunt în centrul interesului. Deoarece sunt multe lucruri care se petrec în afara acestor relații, viața unei societăți nu se epuizează în structurile sale. Domeniul neglijat de un model care porneşte de la aceste structuri devine vizibil în fazele de tranziție. Acest domeniu poate fi descris ca „societate nestructurată sau parțial structurată sau, mai degrabă, puțin diferențiată" sau drept comunitate. Viața unei societăți se lasă comparată cu un proces dialectic între comunitate şi structură, între trecut şi prezent, între lege şi cutumă. În cursul fazelor de tranziție, indivizii nu mai ocupă nici vechiul, nici noul lor loc în organismul social. Aceste faze de tranziție sunt o ocazie pentru

[1] Cf. Turner 1982, 1969.

comunitate de a-i pregăti pe indivizi pentru schimbările de poziție socială, şi deci pentru noul lor loc social. În cursul acestor faze de tranziție, care nu respectă legile structurilor obişnuite, au loc adeseori experiențe puternice la nivelul comunității. Ceea ce ar trebui aici înțeles prin „comunitate" este greu de definit. Singura afirmație adevărată este următoarea: „în afara ideii că omul este organizat în comunități, nu se poate defini nici o altă semnificație unanimă, referitoare la sensul corect a ceea ce reprezintă o comunitate".[1] Reținând reflecțiile lui Turner referitoare la preponderența comunității în etapele de tranziție, putem reveni la definiția pe care a dat-o Buber: „Comunitatea ... este ființa-tot-unitar, şi nù „ființa-alături-de-celălalt" – cum era considerată – a unui număr mare de indivizi care, surprinşi în cadrul aceleiaşi mişcări către un țel comun, trece prin experiența unei reciprocități, a unui vis-à-vis dinamic, a unei treceri *lin*e de la Eu la Celălalt: Comunitatea se află acolo unde ea are loc".[2]

Spre deosebire de structura socială guvernată de norme şi de reguli fixe, comunitatea articulează şi dezvoltă spontaneitate şi caracter indirect. Putem distinge câteva tipuri de comunități, printre altele, comunități existențiale sau spontane. Acestea înfloresc mai cu seamă pe lângă tineri şi au o durată de viață variabilă. Cu ajutorul ritualurilor şi al ritualizărilor, ele îşi articulează antagonismul față de cultura adulților, făurind astfel propria identitate de grup. Situația este diferită pentru comunitățile menajere, rurale sau ideologice, care se constituie pentru o perioadă mai lungă de timp. Adeseori, ele sunt reunite în jurul unei convingeri religioase, ideologice şi utopice unice. Ele se demarchează de celelalte cu ajutorul acestor ritualuri şi se constituie astfel în comunitate. Dacă ne-am propune să descriem la modul metaforic relația dintre structură şi comunitate, am putea utiliza parabola cu Laotse şi roata de căruță. Spițele şi butucul roții ar corespunde structurii imuabile a unei societăți, iar spațiile dintre spițe, comunității înseşi. Golul dintre spițe simbolizează „lipsa" de structurare a vieții împreună cu cei apropiați, în care dorințele, emoțiile şi reacțiile spontane sunt importante.

[1] Hillery 1955, p. 185.
[2] Buber 1984, p. 185.

În timp ce structurile au o orientare care se poate discerne din punct de vedere analitic, întemeindu-se pe o ordine şi scheme deja stabilite, ceea ce noi am numit deja comunitate introdusă, şi în afara caracterului său indefinisabil (în principiu), un element poate conduce la inovații pentru societate. Faptul de a fi recurs la o metaforă pentru a descrie această structură demonstrează în ce măsură este dificil să precizăm semnificația termenului de comunitate. Pentru structura socială, de pildă, este vorba despre roluri interacționale. Teoria interacțională a elaborat o serie de criterii, începând cu empatia şi ajungând până la distanțarea față de propriul său rol, pentru a descrie un comportament interacțional complex. Descrierea spontaneității şi a caracterului indirect este mult mai dificil de realizat pentru comunități, decât pentru structurile societății.

Prototipul unei comunități situate la marginea societății, care se constituie şi se menține cu ajutorul unor ritualuri originale, este chibuțul din Israel. În acest tip de comunitate, există o legătură între orientarea religioasă, structura economică şi atitudinea specifică față de viață, care este exprimată şi reprezentată prin ritualuri având moduri de reprezentare şi de expresie specifice. De asemenea, între tineri se creează adeseori comunități existențiale, spontane, care apar la marginea structurilor sociale. Pentru ei, ritualurile şi comportamentul ritualizat servesc unei puneri în scenă a comunității lor proprii. Este o cale de a demarca o situație liminală şi de a intensifica sentimentul apartenenței la o comunitate. Odată cu punerea în scenă a acestor ritualuri, tinerii țin piept aşteptărilor de integrare ale societății. În acelaşi timp, ei îşi manifestă postura intermediară între copilărie şi vârsta adultă, ca şi dreptul lor de a fi diferiți.[1] Naşterea unei politici a stilurilor de viață este cea care le permite comunităților de tineri să-şi manifeste opoziția față de lumea adulților şi de integrarea în structurile societății. Tinerii revendică dreptul la spontaneitate, la non-structurare, la caracter direct şi la libertate. Cu ajutorul punerilor în scenă ritualice, asemănările şi diferențele sunt arătate de o manieră menită să exprime sentimentele pe care le au față de ele însele, față de comunitatea din care fac parte şi față de lume. În această manieră este provocat mimesis-ul. Prin aceste

[1] Cf. Hall / Jefferson 1993.

procese puse astfel în mişcare, sunt atunci intensificate sentimentul existenței şi al apartenenței la o comunitate.

Utilizând termenul de „punere în scenă", am dorit să subliniem legătura importantă existentă între mimesis, ritual şi teatru.[1] Puneri în scenă de genul ritualurilor, ceremoniilor şi ceremonialurilor, sunt reprezentări şi expresii ale vieții sociale. Sunt auto-reprezentări ale comunităților de indivizi care, în caracterul lor scenic, nu sunt reductibile la o explicație verbală. Reprezentarea lor corporală şi scenică conține ceva care nu se lasă exprimat altfel. Prin intermediul mimesis-ului reprezentării scenice şi corporale, aceste moduri de expresie pot fi sesizate, înțelese şi transmise. Procesele prin care un individ se asemănă cu celălalt ne permit să învățăm să cunoaştem şi să fim confruntați cu aspectul corporativ specific şi ireductibil al altora. Formele lor de reprezentare şi de expresie corporală simbolică sunt însuşite, puse în relație cu codurile deja cunoscute şi asimilate individual. Printre diversele forme de reprezentare şi de expresie codificate, ritualurile ocupă un loc special, în mare parte prin punerile în scenă prin care se exprimă, se mențin şi se transformă comunitățile cu ajutorul ritualurilor.

Prin mimesis-ul actelor şi comportamentului social, regăsim şi această latură ludică a comportamentului uman, strâns legată de mimesis. Tocmai datorită elementului ludic al comportamentului ritualic, care permite variația individuală, ca şi o schimbare decisivă sau o distanțare față de gest, sunt păstrate şi au efecte ritualurile. Această latură ludică oferă posibilitatea deciziei individuale, fără a pierde, din această cauză, ceva din funcția sau din forța sa. A acționa, în structurile sociale fixe, se loveşte de acest element ludic. Din acest motiv, elementul ludic este mai frecvent la marginea lumii muncii şi a structurii sociale, adică în cadrul comunităților. Acest lucru este cu atât mai valabil, cu cât ludicul se hrăneşte cu indecisul, spontaneitatea şi caracterul indirect, toate elementele care nu-şi găsesc decât un loc restrâns în cadrul structurilor şi rolurilor sociale.

Comportamentul social, adeseori motivat de un sentiment de coeziune al comunității, ține, ca şi ludicul, de o stare de curgere

[1] Cf. Balandier 1992; Paragrana 1998: 2: Kulturen des Performativen.

interioară. Calitatea acestei stări îi dau celui care acționează sentimente de intensitate şi de satisfacție, fiind şi o condiție necesară activităților creatoare. Acest lucru este valabil în ceea ce priveşte activitățile artistice, ştiințifice, sociale şi comunicative. Csikszentmihalyi s-a preocupat de acest proces şi şi-a subliniat caracterul autotelic, pe care l-a numit „experiența curgerii" [trăit-flux].[1] Pentru aranjamentul scenic şi pentru continuitatea punerii în scenă a ritualurilor, această stare de curgere în interiorul actorilor joacă un rol central. Sentimentul de consimțire care însoțeşte această „experiență de curgere" atrage după sine sentimentul apartenenței la un grup. Comportamentele ritualice ajung la acelaşi rezultat. Pentru acest sentiment al curgerii şi aceste calități fondatoare pentru comunitate, capacitățile mimetice ale membrilor unei societăți sunt importante, ele permit actorilor să devină seamănul celuilalt, făcând astfel să se nască experiența curgerii care contribuie la fondarea comunității. Actul de a „deveni seamănul celuilalt" în cursul ritualului are loc prin intermediul unei „transmisii" corporale şi mimetice, care poate avea drept efect o amânare a conduitei controlate şi a responsabilității individului. În aceste situații, mimesis-ul se poate transforma în simiesc şi poate face dintr-un ritual fondator al sentimentelor comunitare o simplă constrângere de adaptare pentru indivizi.

Ritualurile se referă la modele deja existente, recent modelate în cursul fiecărei puneri în scenă; ele conțin elemente ce țin de imitație, ele sunt mimetice. Deoarece majoritatea ritualurilor sunt practicate de grupuri sau de indivizi dintr-o comunitate, este justificat să vorbim despre mimesis social în contextul mimesis-ului ritualurilor. Formele de mimesis social fac trimitere la o dimensiune care este relativă față de simțuri. Ritualurile sunt puneri în scenă ale corpului şi, în acelaşi timp, puneri în scenă ale senzațiilor, emoțiilor, speranțelor şi dorințelor. Estezie, expresie, acțiune şi comportament sunt reunite într-un eveniment social care face apel la imitație şi la colaborare. Sunt imitate comportamente şi reacții care se exprimă cu ajutorul corpului şi intră în memoria celui care efectuează mimesis sub formă de imagini, ca urmare a sunetelor şi

[1] Cf. Csikszentmihalyi 1985; Csikszentmihalyi / Csikszentmihalyi 1988.

secvențelor de mişcare. Ei încep să facă parte integrantă din lumea interioară care guvernează imaginația, percepția sunetelor şi a mişcărilor. Astfel, ele servesc puterii imaginative a individului, care le poate activa şi transforma în contexte noi. Cu ajutorul mimesis-ului social, noile atitudini şi manierele de acțiune sunt suprapuse peste vechile forme, iar acestea devin astfel mai suple.

Procesele ritualice sunt practicate în instituțiile sociale ca familia, şcoala şi întreprinderea. Sunt structuri stabilite în aceste instituții care decid asupra posibilităților şi limitelor acestor procese. Prin intermediul implicării mimetice din cadrul acestor instituții, se pot instala relațiile de putere care însoțesc aceste structuri. Datorită capacității mimetice, contradicțiile care fac parte din codurile simbolice ale acestor structuri instituționale pot fi asimilate şi regândite. Ca urmare a participării la ritualurile instituționale, valorile şi normele instituțiilor sunt înscrise în corpul persoanelor implicate. Această transmisie de valori, structuri şi forme de comportament instituțional asigură durata şi continuitatea instituțiilor sociale, permite schimbarea şi evoluția lor.

Prin mimesis-ul ritualurilor şi al ritualizărilor, individul dobândeşte o cunoaştere practică[1] care este o cunoaştere întemeiată pe obişnuințele acumulate în cursul ritualizărilor. Este rezultatul experiențelor anterioare care constituie punctul de pornire al formelor de acțiune ulterioare. Cunoaşterea practică nu este o cunoaştere bazată pe reguli sau pe analize, ci pe moduri de acțiune. Din această cauză, sunt insuficiente explicațiile sau definițiile verbale şi logice. Încercările de a ajunge la o univocitate sunt sortite eşecului, pentru că o cunoaştere practică nu se lasă definită de o manieră suficient de clară. Fiecare interpretare sau analiză îi atribuie o univocitate şi o logică care nu-i sunt proprii în momentul acțiunii şi de care nu are, de altfel, nevoie. Cu ajutorul mimesis-ului ritualic, se naşte o cunoaştere a corpului care contribuie la cizelarea unei practici de viață variate, contradictorii şi care respinge teoriile.

Ritualurile şi ritualizarea contribuie la producerea modelelor şi a idealurilor care devin punctul de debut al mimesis-ului. Procesele

---

[1] Cf. Bourdieu 1997, 1980, 1972.

mimetice se pot referi la reprezentări care provin din domeniul artei, al poeziei sau al științei. Ritualurile reale sau ritualizările imaginare, comportamentele şi scenele ritualice pot deci deveni, din acelaşi motiv, punctele importante aflate în raport direct cu mimesis-ul social.

Caracterul mimetic al ritualurilor şi ritualizărilor le permite participanților să se confrunte cu sensul. Prin repetarea ritualului, instituțiile încearcă să producă un sens, căutând să convingă că formele de organizare şi structurile lor sunt imuabile. Această poziție de siguranță de sine pe care o au instituțiile nu este tulburată decât în situații de criză, când, în acest caz, puterea socială a anumitor ritualuri poate suporta un asemenea şoc, încât coeziunea comunității nu mai poate fi asigurată. Situația devine haotică, iar comunitatea se simte amenințată. În aceste momente de criză, se caută un vinovat, pe socoteala căruia va fi restabilită ordinea. Prin crearea unui țap ispăşitor, se naşte şi un nou ritual care va folosi la controlarea crizelor.[1] Mimesis-ul acestui ritual de transfer al culpabilității presupune găsirea unei victime, căreia i se pot atribui responsabilitatea problemelor societății în chestiune. Comunitatea nu trebuie să fie conştientă de funcția de reprezentant al victimei. Altfel, nu poate funcționa mecanismul ritualic de alegere a unui țap ispăşitor cu scopul de a depăşi o criză şi efectul reparator al acesteia – adică eliberarea comunității de responsabilitatea sa. Ritualuri ca identificarea şi sacrificarea țapilor ispăşitori joacă un rol extrem de important pentru sentimentul de coeziune al comunității. Numai discernând asupra acestor mecanisme, poate fi redusă, sau chiar desființată, violența care decurge direct de aici.

Instituțiile de învățământ recurg în mare măsură la aceste posibilități pe care le oferă ritualurile şi ritualizările. Cu ajutorul ritualurilor, instituțiile îşi pot îndeplini funcția specifică în societate, fără ca aceasta să fie complet comprehensibilă. Dată fiind această situație, considerăm că o muncă de cercetare asupra ritualurilor şi ritualizărilor în cadrul familiei, şcolii şi în alte instituții de formare, ar reprezenta un studiu ce ne-ar putea aduce şi ne-ar putea învăța multe lucruri. [2]

---

[1] Cf. Giraud 1982, 1972.

[2] Traducere din limba germană de Claudia Bartholomeyczik.

Imagine şi imaginaţie

Formarea (Bildung) reprezintă cu siguranță o noțiune centrală în pedagogie, ce face direct trimitere la importanța imaginii (Bild) în procesul de educare şi instruire. Mult timp, ştiințele educației nu au acordat atenție imaginii. Odată cu *iconic turn,* situația s-a schimbat[1]. Imaginea a devenit în acelaşi timp interesantă şi contestabilă. Faptul de a şti ce este o imagine este una din subiectele ce fascinează cel mai mult ştiințele culturale. Prin urmare, de câtva timp pedagogia începe şi ea să se intereseze de imagine, înainte de orice de imagine ca sursă pentru cercetarea pedagogică[2]. Care sunt informațiile pe care le transmit imaginile în privința copilăriei, a raportului dintre generații, a şcolii sau organizării procesului de învățare? Totuşi, se acorda puțină atenție cunoaşterii raportului între viziune, constituirea de imagini şi formarea de imagini interioare, şi încă şi mai puțină raportului dintre imaginile filogenetice şi ontogenetice, între imaginile colective şi individuale şi între secvențele de imagini şi structurile lor. Această problemă ne face să studiem de mai aproape raportul între viziune, imagine şi imaginație, între corp, cultură şi istorie. Care este raportul între lumea interioară de imagini ale individului, adică imaginarul individului, şi lumea de imagini a culturii, adică imaginarul colectiv? Aceste întrebări sunt fondate pe bazele istorico-culturale şi pedagogico-antropologice ale educației şi instruirii şi deschid un nou câmp de cercetare ştiințelor educației.

Imaginaţie şi antropogeneză

La început, *homo sapiens* avea deja conştiința morții. Cu ajutorul mitului şi magiei, se produc reprezentări ce tind să garanteze identitatea omului dincolo de moarte. Treptat, se formează conştiința dualității subiectului şi obiectului. Omul îşi eliberează destinul de cel al naturii. În

---

[1] Cf. Boehm 1994

[2] Cf. Schafer/ Wulf 1999

miezul acestei lumi, unde se întâlnesc certitudinea obiectivă a morții și certitudinea subiectivă a nemuririi individuale, se formează autoconștiința umană; acest fapt este ilustrat de mobilierul funerar ce ne-a parvenit și de picturile rupestre. *Homo sapiens* cunoaște o lume dublă: lumea obiectelor care-l înconjoară și lumea reprezentărilor sale, lumea imaginației sale. În picturile rupestre, animalul, în același timp prezent și absent, ne sugerează două lucruri: puterea exterioară asupra lumii interioare și imaginarul omului; dar și forța magică pe care o exercită imaginația asupra lumii exterioare. În acest loc de întâlnire a magiei și religiei se formează sectorul mimesis-ului, al esteticului. Grație puterii mimetice se produc imaginile. Dacă nu le înțelegem decât ca produse ale imitației, după cum sugerează ideea tradițională de mimesis, neglijăm imaginile ca putere mimetică, ale cărei performanțe nu se pot reduce la simpla reproducere. Desigur, un element imitativ subzistă în aceste prime imagini. Dar aspectele de prezentare, exprimare și prefigurare domină. Producerea de picturi rupestre constă în prezentarea vizuală a acestor reprezentări formate în interiorul imaginației umane. Exteriorizate, de exemplu pe piatră, ele prezintă imagini interioare. Această reprezentare exprimă în același timp senzații, sentimente, afecte – frica, speranța, dorințe. În aceste imagini, omul exprimă relația dintre imaginația sa și lumea exterioară. În sfârșit, aceste imagini conțin un element de prefigurare. Se inventează imagini punându-se în scenă natura și animalele, ca și rolurile pe care acestea se presupune că le îndeplinesc, adică anticiparea acțiunilor. Este un procedeu curent în magie. Omul proiectează scene, sentimente, cu mare intensitate, și grație acestui lucru dorește să câștige influență asupra naturii. El așteaptă de la natură, adică de la animale, un comportament imitativ în privința a ceea ce omul le-a prefigurat, pe pereții grotei. Mimesis-ul este deja o forță complexă legată de imaginația umană, ce reunește elemente imitative, reprezentative, expresive și de prefigurare. În acele timpuri îndepărtate, poate se simțea deja, după cum vor confirma epocile ulterioare, bucuria rezultată din creație și din copierea mimetică de imagini, adică o plăcere estetică. Este un rezultat al relației omului cu operele imaginației sale, cu lumea aparenței.

În acest prim stadiu de *homo sapiens,* mimesis-ul dobândeşte deja după toate probabilitățile o importanță capitală, căci contribuie la formarea lumii imaginare a omului. Este o consecință a neconcordanței creierului uman cu lumea. Zonele din creier legate de comportamentele instinctive înnăscute au regresat; enorma dezvoltare a creierului a creat un spațiu între certitudine şi eroare, obiectivitate şi subiectivitate, realitate şi fantastic. Începând de acum, omul este înşelat, are imagini înşelătoare sau nebune, extaz şi doliu. Omul pare să-şi găsească plăcere în stările emoționale ce-l cuprind în întregime. Apar angoasa, excesul, lipsa de măsură, mânia, crima şi distrugerea, se formează o tendință spre visare şi violență; limita între cele două regiuni pare să se năruiască. Imaginația, fantezia şi afectivitatea se extind şi se intensifică. Dezordinea amenință ordinea existentă şi construieşte o nouă ordine umană.

În spatele *homo sapiens* se ascunde *homo demens;* nu există *sapientia* fără *dementia.* Imaginația dezlănțuită de complexitatea creierului uman îşi dezvoltă propria mitologie, magie şi mimesis – eroarea, dezordinea şi non-violența au un loc în devenirea omului. Dezordinea, „perturbarea", erorile condiționează dezvoltarea unei ordini umane; ele fac posibile auto-organizarea continuă, autopoiesis-ul[1]. Orice procedeu mimetic se înțelege ca încercare de a introduce o ordine în „starea de dezordine" a imaginației. Este vorba de formarea de sentimente, reprezentări şi imagini, de transferul lucrurilor resimțite confuz în sectorul fantasmelor şi al imaginilor; este vorba şi despre crearea unei relații între interior şi exterior, între imaginație şi lumea exterioară, la care contribuie imitarea, prezentarea, exprimarea şi prefigurarea.

Mimesis-ul este una dintre primele puteri ale omului. În forma sa precoce, el va aminti mimetismul grație căruia plantele şi animalele îşi garantează supraviețuirea. Faptul de a face pe mortul este un exemplu. Primul om se găseşte confruntat cu o natură duşmană, mai puternică decât el, care îl forțează, în fața terorii de a trăi în acest mediu, să-şi dezvolte reflexe de supraviețuire; nu ne îndoim că mimetismul morții a

---

[1] Cf. Paragrana 4 (1995) 2: Mimesis – Poiesis – Autopoiesis

avut un rol capital. Ca şi în reacția animalului de a face pe mortul, imitarea morții la om pare să conțină o protecție față de ucigaş. De fapt, un om sau un animal care par deja morți nu incită spre asasinare. Un asemenea mimesis al morții nu conduce, desigur, la procese de fixare şi reificare. Putem crede că în această fază precoce a dezvoltării umane, deschiderea şi mobilitatea umană sunt deja amenințate de reificare. Chiar dacă mimesis-ul în acest caz este încă strategie de supraviețuire, el cuprinde deja conformarea la lumea exterioară, la moarte, adică abandonarea posibilității de a deveni subiect. Dezvoltând reprezentări magice, oamenii fac forța mimetică să intre într-un stadiu nou. Ea nu mai serveşte conformării la natură, ci conduce la prefigurare. Imaginația umană proiectează reprezentări care trebuie să servească drept exemplu naturii. Ea trebuie să urmeze imaginația umană. Acest procedeu de prefigurare este un pas decisiv către supremația omului asupra naturii, sporindu-i puterea ca subiect rațional. Procesul de supunere a naturii capătă amploare.

Imaginația

Afectând întreaga viață a omului, imaginația ia forme foarte diferite. Ea scapă oricărei definiri precise şi nu poate fi sesizată decât în momentul în care devine concretă. A imagina înseamnă a reprezenta un obiect în absența sa. Platon este primul care evocă noțiunea de imaginație în „Republica", unde defineşte mimesis-ul pictorului prin imitarea unui fenomen aşa cum apare el (*pros to phainomenon, os pahinetai*). Aristotel, în tratatul său despre Suflet (III, 3) defineşte imaginația prin „a-şi pune ceva sub ochi" (*pro homaton gar esti ti poiesasthai*). Artistul memoriei procedează astfel când alege dintre anumite imagini. Imaginația ar fi deci ceea ce face să nască în noi, cum s-ar spune, o fantasmă. În Antichitatea romană, „fantasia" este completată de „imaginatio". „Imaginatio" desemnează forța activă de a-şi apropria imagini, de a-şi imagina ceva. Apoi, Paracelsus a tradus acest cuvânt în germană prin „Einbildungskraft" (capacitate imaginativă).

Imaginația desemnează capacitatea omului de a face să intre imagini din exterior în interiorul său, adică de a transforma lumea exterioară într-o lume interioară. Ea este, de asemenea, capacitatea de a crea lumi interioare de imagini cu origine şi semnificație diferite, de a le păstra şi a le modifica.

Din punct de vedere structural, imaginația seamănă cu un chiasm în care interiorul şi exteriorul se încrucişează. Merleau–Ponty şi Lacan au subliniat această asemănare între imaginație şi chiasm, de mare importanță pentru percepția şi producerea de imagini. Este insuficient să ne gândim că ar fi vorba de cineva care vede mai întâi „vidul", apoi se deschide către obiectele identice cu ele însesi ce se află în fața lui. Este vorba mai degrabă de „ceva de care nu putem fi mai aproape decât palpându-l cu privirea, lucruri pe care nu am putea visa să le vedem „goale" deoarece privirea însăşi el înfăşoară, le îmbracă cu carnea sa (...). Privirea (...) înfăşoară, palpează, se mulează pe lucrurile vizibile. Ca şi cum ar fi cu ele într-un raport de armonie prestabilit, ca şi cum le ştia înainte de-a le fi ştiut, se mişcă în modul său în stilul său sacadat şi imperios, şi totuşi vederile nu sunt oarecare, nu privesc un haos, ci lucruri, astfel încât nu se poate spune dacă ea sau ele comandă"[1]. Sensul şi obiectele percepute se încrucişează nu numai când le vedem, dar şi când le atingem, le ascultăm sau le gustăm.

Omul nu vede fără presupoziții. Pe de o parte, percepem lumea în mod antropomorf, adică pornim de la bazele noastre fiziologice. Pe de altă parte, percepția noastră se orientează în funcție de datele istorico-antropologice şi culturale. De aceea de la inventarea şi vulgarizarea scrisului, oamenii au o altă percepție a lucrurilor decât înainte, în cultura orală. Noile media şi accelerarea ce le urmează contribuie de asemenea la schimbarea pe care o suferă percepția umană. După cum a arătat psihologia „Gestalt", imaginația joacă un rol important în simpla percepție, ca de exemplu în percepția complementară. La fel se întâmplă şi pentru referințele culturale, deoarece doar ele dau un anumit

[1] Merleau-Ponty 1964, p. 173-175

sens şi o anume semnificație obiectelor percepute. Istoria şi cultura sunt cele care fac posibilă viziunea şi care o restrâng, în acelaşi timp. Viziunea este modificabilă, contingentă şi deschisă viitorului. Pentru Lacan, viziunea îşi are originea în imaginar, care este pentru el o stare corporală prelingvistică în care copilul nu şi-a conştientizat încă limitele.

Pentru Lacan, imaginația îşi are originea în identificarea copilului cu mama[1]. Copilul mic se identifică cu ea şi nu îşi dă încă seama că ea este diferită de el, că este o altă persoană. Ea îl fascinează prin corpul său omogen. Văzând unitatea corporală a mamei, care reprezintă o oglindă pentru copil, acesta se identifică cu ea şi se simte puternic. În acelaşi timp, unitatea maternă îl face să-şi descopere propria eterogenitate şi de aici dependența față de celălalt. Copilul conştientizează că este în acelaşi timp incomplet, din cauza dependenței sale şi întreg, prin omogenitatea sa. Subiectul sexual îşi găseşte originea în această experiență. Pentru Lacan, imaginarul şi imaginile precedă simbolicul şi limbajul. Această ordine este reluată de Castoriadis, care defineşte raportul între imaginar şi simbolic în modul următor: „Imaginarul trebuie să folosească simbolicul, nu numai pentru a se exprima, ceea ce vine de la sine, ci pentru a „exista", pentru a trece de la virtual la ceva mai mult. Delirul cel mai elaborat ca şi fantasma cea mai secretă şi vagă sunt făcute din imagini, dar ele reprezintă aici altceva şi au, prin urmare, o funcție simbolică. Invers, simbolismul presupune capacitatea imaginară. Căci presupune capacitatea de a vedea într-un lucru ceea ce nu este, de a-l vedea altfel decât este. Totuşi, în măsura în care imaginarul revine în sfârşit la capacitatea originară de a pune sau de a-şi da, în modul reprezentării, un lucru şi o relație care nu sunt (care nu sunt date în percepție sau nu au fost niciodată), vom vorbi despre un imaginar ultim sau radical, ca rădăcină comună a imaginarului efectiv şi al simbolicului. Este, în sfârşit, capacitatea elementară şi ireductibilă de a evoca o imagine."[2]

[1] Cf. Lacan 1966
[2] Castoriadis 1975, p. 177

Chiar dacă Gehlen se foloseşte de alte argumente pentru a localiza imaginaţia, argumentaţia sa seamănă cu cea a lui Castoriadis: „În străfundurile vieţii vegetative – în copilărie sau în raporturile sexuale – deci acolo unde se simte forţa vieţii născându-se, există – în forme variabile – anumite imaginaţii originale ale unei schiţe a vieţii ce aspiră spre o mai mare formă şi intensitate. Este vorba de o idealitate vitală, ce ar vrea să atingă o cât mai mare calitate şi cantitate"[1]. Pentru Gehlen, imaginaţia este un exces de impulsie. Este posibil ca ea să preceadă acest exces de impulsie pentru ca pofta de viaţă să genereze imagini ce incită să fie satisfăcute. În orice caz, ea este legată de imperfecţiunea omului, de restul de instincte şi hiatul între stimul şi reacţie. Imaginaţia este deci în raport cu nevoia omului, cu impulsurile şi dorinţele sale de satisfacere. Dar activitatea imaginaţiei nu poate fi redusă la aceste funcţii. Omul, ca fiinţă plastică şi deschisă către lume, trebuie să fie neapărat format de cultură. Imaginaţia joacă aici un rol important, astfel încât „omul este în aceeaşi măsură o fiinţă imaginară şi înzestrată cu raţiune"[2]. În ciuda diferenţelor privind abordarea şi argumentarea, poziţiile lui Gehlen şi Castoriadis se întâlnesc în măsura în care imaginarul reprezintă pentru ambii o forţă colectivă ce dă naştere societăţii, culturii şi individualităţii. Recurgând la lucrările ulterioare ale lui Merleau-Ponty asupra chiasmului între corpul omului şi percepţia sa, Lacan a demonstrat că imaginarul influenţează şi asupra percepţiei senzuale a subiectului social în viaţa cotidiană.

Magie, reprezentare, simulare

Imaginile sunt ambigue. Nu ar fi greşit să presupunem că ele se nasc din teama de moarte, din teama că trebuie să moară într-o zi, şi aceasta chiar dinainte de dezvoltarea conştiinţei. De aceea Kamper se gândeşte că imaginea are ca scop acoperirea rănii din care s-au ivit

[1] Gehlen 1986, p. 324 Tr. H.K.
[2] Gehlen 1986, p. 317

oamenii. Dar nu se poate atinge acest scop. Fiecare amintire serveşte acoperirii (amintire – ecran) şi aminteşte ceva. Fiecare imagine este până la urmă sexuală, chiar dacă este profund „religioasă", în ceea ce priveşte mişcarea sa. De aici, putem califica imaginea morții persoanei după cum o face Barthes[1]: „Prin intermediul fricii, imaginea joacă un rol esențial, deturnând dorința omului. Ea se substituie indiferenței originii, înlocuieşte răul primar. Ea hrăneşte mai întâi speranța că vocea mamei va vibra prin toate ambivalențele. Pivotează asupra sa înseşi, mergând de la sacru la banal. De fapt, a doua fază în stăpânirea fricii este duplicarea (reproducerea). Imaginea se pierde în imagini. Ea nu funcționează"[2].

Se pot distinge trei tipuri de imagini:
- Imaginea ca prezență magică;
- imaginea ca reprezentare mimetică;
- imaginea ca simulare tehnică.

Între aceste categorii de imagini există numeroase regrupări. Dar o asemenea distincție pare utilă, în măsura în care permite identificarea caracteristicilor variate şi în parte contradictorii ale icoanelor.

Imaginile magice, imaginile ce au legătură cu cultele, imaginile sacre fac parte din aceste imagini ce au apărut într-o vreme în care nu erau considerate opere de artă. Belting s-a aplicat asupra acestui subiect în cartea sa *L'histoire de l'image avant l'époque de l'art*[3], vorbind, este adevărat, doar despre imagina culturală de la sfârşitul Antichității – o imagine ce nu vizează decât reprezentarea. Sunt considerați idoli imaginile ce conferă zeilor o prezență magică. Îi găsim, de exemplu, în culturile arhaice. Reprezentările primitive ale zeițelor fecundității realizate în argilă sau piatră fac parte din această categorie. În cartea sa celebră *Les structures anthropologiques de l'imaginaire,*

[1] Cf. Barthes 1997, 1980
[2] Cf. Kamper 1997, p. 592
[3] Cf. Belting 1998

Durand a conceput un univers de imagini din care fiecare reprezintă o parte importantă a lumii imaginilor magice[1]. Se pot distinge „imaginile regatului zilei" de „imaginile regatului nopții". Capitolele *Les visages du temps, Le sceptre et la glaive* prezintă „regatul zilei". Capitolele *La descente et la coupe* şi *Du denier au bâton* prezintă „regatul nopții". Cel de-al treilea capitol este consacrat imaginilor ce prezintă fantasticul transcendental. Studiul lui Durand încearcă să reprezinte imaginile extrase din imaginarul colectiv şi să le structureze. Tranziția între imaginile prezenței şi imaginile reprezentării este imprecisă. Cartea lui Seringe care vorbeşte despre simboluri în artă, în religie şi în viața cotidiană, oferă aceeaşi perspectivă[2]. În această carte, frontiera ce conduce la imagine ca reprezentare este definitiv trecută. Imaginile fictive de animale sunt reprezentate şi semnificația lor este dată pe scurt. Imaginarul cuprinde imagini de animale terestre (taur, bou, vacă; cal, măgar; țap, miel, berbec; pisică, câine, capră, porc; iepure domestic, iepure sălbatic, elefant, cămilă), El se extinde la păsări şi la peşti şi include vegetația (copacul vieții, palmieri, cedri, stejari; flori, trandafir, crin, lotus; cereale; fructe; etc.). Se raportează la cosmos şi la elementele naturii (focul şi lumina; fumul, norii, aburul; apa; pământul; pietrele, grotele şi peşterile; aerul; soarele; luna, etc.). Imaginarul conține imagini de clădiri (palat, casă, grădină; uşi, sculpturi) şi lucruri mai abstracte (nume, numere, spirale, labirint). Putem remarca peste tot „caracterul intermediar" al imaginilor. Ele ilustrează lumea şi astfel locuiesc omul. Căci nimic nu este mai amenințător decât o lume fără imagine, nimic nu este mai amenințător decât lumina strălucitoare sau întunericul ce distrug imaginile.

În opera lui Platon, *imaginile sunt reprezentări* a ceea ce nu sunt ele însele. Ele reprezintă, exprimă şi trimit la ceva. Conform lui Platon, pictorii şi poeții nu produc Idei precum Dumnezeu, nici obiecte obişnuite precum artizanii; ei creează aparența lucrurilor fără a se limita la obiecte particulare. Pictura şi poezia nu sunt limitate la reprezentarea artistică a

---

[1] Cf. Durand 1994

[2] Cf. Seringe 1985

lucrurilor, ci sunt şi reprezentarea fenomenelor, aşa cum apar. Scopul nu este expunerea realității sau a adevărului, ci expunerea în mod artistic a fantasmelor, fenomenelor. Pictura şi poezia pot în principiu să creeze orice lucru vizibil[1]. Este problema mimesis-ului ce creează imagini şi iluzii, pentru care orice diferență între model şi copie nu are nici o importanță. Obiectivul nu este reproducerea conformă, similitudinea, ci aparența fenomenului[2]. La Platon, arta şi estetica îşi au deja domeniul propriu unde artistul, adică poetul, domneşte ca stăpân. El nu are, desigur, capacitatea de a produce Existența, dar este liber de orice cerință de adevăr pe care trebuie să le îndeplinească filozofia, ce constituie temelia Cetății ideale. Astfel, domeniul estetic dobândeşte o anumită independență față de filozofie, de căutarea sa a adevărului şi cunoaşterii, de căutarea a ceea ce este bun şi frumos. Prețul de plătit este excluderea din Cetatea ideală, care nu poate accepta caracterul imprevizibil al artei şi poeziei.

Procesul artistic vizează realizarea unei imagini interioare pe care o are în fața ochilor pictorul sau poetul. Schița ce duce la realizare se pierde puțin câte puțin în imagine, care-şi vede concretizarea printr-un alt mijloc decât proiectul imaginat. Se fac modificări, suprimări, adăugiri, astfel încât asemănarea cu modelul este limitată. Adesea, modelele la care artistul se raportează pentru a concepe operele şi schițele sunt de origine necunoscută; fie pentru că nu au existat niciodată, fie pentru că nu s-au păstrat. În centrul procesului artistic se află imaginea care implică relații cu modelele şi care este generată de un proces de inovare şi transformare.

Care este raportul între model şi rezultatul procesului mimetic? Este creat de model? Cum să înțelegem această relație? Problema de a şti dacă a existat un model şi unde anume a fost pusă încă din Antichitate, în ceea ce priveşte faimoasa statuie a lui Zeus realizată de Fidias. Dat fiind că nu poate exista un model pentru această reprezentare, imaginea lui Zeus este nouă. Ea s-a născut chiar din

[1] Platon: Republica 598a
[2] Cf. Zimbrich 1984

procesul artistic, din prelucrarea materialelor. Oricine vede statuia recunoaşte imaginea, deşi nu cunoaşte modelul „Zeus" care, evident, nu a existat înaintea acestei reprezentări. Zuckerkandl merge mai departe în reflecția sa afirmând că „opera de artă este o imagine în căutarea unui model" creat „pentru a găsi în spiritul oamenilor un model (pre-imagine)"[1]. Această imagine nu este univocă, ea nu este nici un „răspuns", ci o întrebare ce se pune destinatarilor prin intermediul operei şi la care se pot da diferite răspunsuri. Structura implicită în operă produce imagini, rapoarte de sens şi interpretări ce fac complexitatea operei de artă. Raportul mimetic este astfel deplasat. Opera de artă nu se mai concepe ca o imitare a unui model, ci este mai curând imitarea între operă şi destinatar. Intervine un raport de reprezentare.

Cea de-a treia categorie *de imagini este definită prin simularea tehnică* şi reprezintă un nou tip de imagini[2]. În prezent, totul are tendința să devină imagine; chiar şi corpurile opace sunt menite să fie transformate; ele îşi pierd opacitatea şi materialitatea pentru a deveni transparente şi trecătoare. Procesele de abstractizare se transformă în imagini şi semne. Le întâlnim pretutindeni; nimic nu mai este străin şi copleşitor. Imaginile duc lucrurile şi realitățile la pierderea lor. În paralel cu transmiterea textelor, se memorează şi transmit imagini, în proporții impresionante, pentru prima dată în istoria umanității. Fotografiile, filmele şi imaginile video devin rezumate; apar amintirile vizuale. Dacă până în prezent textele necesitau un complement adus de imagini inventate, imaginația este acum restrânsă prin producția de „texte-imagini" şi prin transmiterea lor. Sunt din ce în ce mai puțini producători, dar din ce în ce mai mulți consumatori de imagini prefabricate, ce stimulează şi mai mult imaginația.

Imaginile sunt forme specifice ale abstracției; planeitatea lor anihilează spațiul, ubicuitatea şi accelerarea devin posibile prin caracterul electronic al imaginilor televizuale. Asemenea imagini pot fi difuzate la viteza luminii, aproape simultan în cele patru colțuri ale lumii.

[1] Zuckerkandl 1958, p. 233, Tr. H.K.
[2] Cf. Baudrillard 1983, 1987.

Ele miniaturizează lumea şi permit experienţa unei lumi privite ca imagine. Ele reprezintă o nouă formă de marfă şi sunt copleşite de principiile economiei de piaţă. Sunt ele însele produse şi negociate, în timp ce obiectele la care se raportează nu au devenit marfă.

Imaginile sunt amestecate; ele intră în contact şi se raportează mimetic la alte imagini; fragmente de imagini sunt selectate şi recompuse în mod diferit; se produc imagini fractale pentru a forma de fiecare dată noi entităţi. Ele sunt întotdeauna în mişcare, trimiţând unele la altele. Deja mişcarea lor accelerată le uniformizează: este mimesis-ul vitezei. În ciuda diferenţelor intrinseci, imagini foarte diferite devin asemănătoare în virtutea planeităţii lor pure, a caracterului electronic şi miniaturizant. Ele participă la o reală transformare a lumilor actuale ale imaginilor. Rezultă o promiscuitate de imagini, care antrenează observatorul cu ele şi îl aruncă într-o revărsare ce ameninţă să-l înece. Observatorul este în mod real ameninţat de vârtejurile imaginilor; este imposibil să le scape; ele trezesc fascinaţie şi angoasă. Dizolvă lucrurile şi le propulsează într-o lume a aparenţei. În această relaţie, puterea şi oprimarea sunt legate nedisociabil. Lumea, domeniul politic şi domeniul social sunt estetizate. Imaginile caută într-un proces mimetic modele, pentru a se conforma unele celorlalte; sunt transformate în noi imagini fractale, golite de cadrul de referinţă. Fascinează. Este un joc ameţitor făcut din simulacre şi simulări: imaginile se diferenţiază la infinit şi diferenţele lor fac implozie, asemănarea este fără limită. Sunt ele înseşi mesajul, reprezintă lumea aparenţei cu întreaga fascinaţie şi admiraţie pe care le pot trezi.

Imaginile se difuzează aproape cu viteza luminii; sunt la fel de contagioase ca un virus. În procesele mimetice, ele permit producerea de imagini noi, de fiecare dată. la naştere o lume superficială şi fascinantă, care se detaşează de „realitate". Ca lume a artei şi a poeziei, lumea aparenţei nu ocupă mai mult decât lumea politicii dintr-un spaţiu bine delimitat; ea are mai degrabă tendinţa de a lua altor lumi fondul de realitate şi a le transforma în lumi ale aparenţei. Rezultatul este o estetizare a tuturor domeniilor vieţii. Se produc din ce în ce mai multe

imagini care nu se au decât pe ele însele ca punct de referință și nu mai corespund nici unei realități. Ca ultimă consecință, totul devine un joc de imagini în care totul este posibii, într-atât încât problemele de etică sunt de importanță mai redusă. Această tendință ce conduce la o „societate de cultură" își arată caracterul ambivalent. Dacă totul devine joc de imagini, caracterul său facultativ și neobligatoriu va fi ineluctabil. Lumile de imagini astfel produse ce coexistă într-un raport mimetic au repercusiuni asupra vieții individului și duc la estetizarea sa. Devine imposibilă distincția între viață și artă, imaginație și realitate. Cele două domenii se adaptează unul la celălalt. Viața servește ca model lumii aparenței și aceasta servește ca model vieții. Asistăm la o hipertrofie a vizualului. Totul devine transparent; spațiul se degradează și devine o planeitate ornată cu imagini; timpul se condensează, ca și cum ar exista doar prezența imaginilor accelerate. Imaginile întrețin dorința și o încătușează, atenuează diferențele și le propulsează în afara limitelor. Dar în același timp, ele cedează loc dorinței; deși prezente, trimit la un obiect absent. Lucrurile și oamenii reclamă această transgresare a realului și concretului prin intermediul imaginilor. Dorința se exacerbează în neantul imaginilor electronice.

Din ce în ce mai multe imagini devin simulacre. Ele se raportează la ceva, se adaptează și sunt produsul unui comportament mimetic. Astfel, de exemplu, dezbaterile politice nu mai sunt desfășurate pentru ele însele, ci sunt montate în vederea unei reprezentări televizuale. Controversa politică ce se derulează pe ecran este deja axată pe simbolizarea sa. Imaginile televizuale permit mediatizarea dezbaterii politice; estetizarea politicului este inevitabilă. Spectatorul vede o ceartă politică simulată, în cursul căreia totul este pus în scenă astfel încât el să creadă în autenticitatea acestei dezbateri. Dar autenticitatea acestei reprezentări este în realitate o simulare. Ne jucăm atât de bine cu convingerile și așteptările spectatorului încât el ia simularea drept autentică. Totul este prevăzut, încă de la început, în vederea admiterii în lumea aparenței. În măsura în care acest lucru reușește, controversa este încoronată cu succes. Efectele căutate de politician nu se obțin

decât prin simularea pe ecranele televizorului, care dă adesea rezultate mai bune decât dezbaterile politice „reale". Simulacrele sunt în căutarea modelelor care sunt create doar de ele însele. Simulările sunt „imagini-semne" ce acționează asupra naturii dezbaterii politice. Este imposibil să se traseze frontiera între realități şi simulacre, cele două lumi se întrepătrund şi se influențează reciproc. Procesele mimetice pun în circulație modele, imagini, copii. Imaginile nu mai au drept scop să semene cu modelele, ci cu ele însele. Acelaşi lucru se întâmplă cu oamenii. Obiectivul este extraordinara asemănare a indivizilor cu ei înşişi, acest obiectiv nefiind realizabil decât printr-un mimesis productiv fondat pe o diferențiere în cadrul aceluiaşi subiect. Mimesis-ul devine astfel puterea determinantă a imaginilor şi a reproducerii lor fragmentare în lumea aparenței.

Lumea interioară a reprezentărilor

Lumea interioară a reprezentărilor unui subiect social este mai întâi condiționată de imaginarul colectiv al culturii sale, apoi de originalitate şi unicitatea imaginilor provenite din istoria sa individuală şi, în sfârşit, de suprapunerea şi interpătrunderea celor două lumi de imagini. Cercetarea în pedagogie şi-a dat seama în aceşti ultimi ani de rolul important pe care-l jucau aceste lumi interioare ale reprezentării. Prin urmare, aş dori să disting şapte tipuri de imagini interioare: *imagini ca regulatori de comportament, imagini-reper, imagini privind pulsiunile, fantasme ale voinței, amintiri vizuale, imagini mimetice şi imagini arhetipale*[1].

Imagini ca regulatori de comportament

Chestiunea constă în a şti dacă omul deține structuri comportamentale moştenite şi dacă da, în ce măsură. Sigur, nu se poate nega faptul că hiatul între stimul şi reacție este o caracteristică umană.

[1] Cf. Flugge 1963, p. 155

Aceasta nu înseamnă însă că un comportament al omului nu este influențat de imagini exterioare transmise prin ereditate şi modele comportamentale. Etologia a luat cunoştință în ultimii ani de efectul de „imagini-declic" asupra comportamentului elementar al omului în ceea ce priveşte băutul, mâncatul, reproducerea şi perpetuarea generațiilor următoare.

Imagini-reper

Socializarea şi educația transmit mii de imagini-reper ce permit tânărului să se orienteze în universul său şi să-şi continue viața. Mare număr din aceste imagini sunt de o extremă univocitate, uşor reproductibile şi foarte eficiente pe plan social. Aceste imagini sunt publice; ele sunt împărtăşite de o mare parte din oameni; ele „unesc oamenii la rețea"; participarea la acest gen de rețea de imagini generează idei de comunitate, apartenență, colectivitate. Sub influența globalizării, aceste rețele de imagini se întind la scară mondială dincolo de frontierele culturilor naționale şi creează rețele şi noi forme transnaționale de conştiință.

Imagini privind pulsiunile

Din punct de vedere structural, imaginile privind pulsiunile şi fantasmele dorinței se aseamănă; dar ele sunt adesea diferite în formele lor concrete. Ele joacă un rol considerabil la om în orientarea acțiunilor şi viselor. Adesea vizează satisfacerea dorințelor ştiind că aceste dorințe sunt imposibil de realizat.

Fantasme de voință

În timp ce fantasmele dorinței sunt axate pe dorința de posesie şi plăcere, fantasmele de voință sunt proiecții de energie de acțiune. În aceste dorințe guvernate de voință, se exprimă la om un exces de impuls. Originea muncii umane şi a culturii rezidă în această capacitate a voinței care le ghidează dorințele.

Amintiri vizuale

Amintirile vizuale sunt determinante în ceea ce priveşte caracterul specific al persoanei. Ele sunt parțial disponibile şi maleabile; în parte, se sustrag dispoziției noastre. Un mare număr provine din impresii senzoriale; altele îşi găsesc originea în situații imaginare. Amintirile vizuale stochează senzații nou percepute şi le fasonează. Ele sunt rezultatul unei selecții în care refularea şi uitarea practicată conştient – în sensul iertării – joacă un rol. Amintirile vizuale constituie istoria omului. Ele sunt legate de spațiu şi de momente precise din viața sa. Aceste amintiri trimit la fericire şi la suferință; ele sunt asociate eşecului şi succesului. Revin în memorie şi permit simultaneitatea cu trecutul, sunt un ajutor în lupta împotriva inexorabilității timpului.

Imagini mimetice

Platon menționa faptul că imaginile ca modele favorizau facultatea mimetică. Aceste modele puteau fi persoane vii sau imagini fictive. Conform concepției platoniciene, incitarea spre mimesis este atât de puternică încât nu i se poate rezista, mai ales în copilărie şi adolescență.

Poziția lui Platon este următoarea: folosiți în deplină cunoştință de cauză în educație toate imaginile demne de a fi imitate şi excludeți-le pe cele care pun educația în pericol. Poziția lui Aristotel este alta: este important ca oamenii să reziste la acele imagini indezirabile printr-o confruntare controlată cu ele. Aceste două poziții îşi fac din nou apariția în dezbaterile asupra efectelor violenței în noile media[1].

Imagini arhetipale

Iată cum stabileşte Jung importanța lor în viața individului: „Toate marile evenimente ale vieții au un raport cu această abundență de imagini arhetipale deoarece apar în interiorul omului, care prin urmare poate să ia cunoştință de ele dacă se cunoaşte suficient pe sine însuşi,

[1] Cf. Gebauer / Wulf 1992; Wulf 1994

adică dacă reflectează la ceea ce trăieşte, în loc să trăiască fără să ştie cu adevărat dacă trăieşte concret mitul şi simbolul"[1].

Nu este nevoie să garantăm explicaţiile îndoielnice în privinţa naşterii inconştientului colectiv şi a arhetipurilor pentru a admite că fiecare cultură şi-a dezvoltat marile idealuri, imagini ale fatalităţii ce joacă un rol în vise şi în producţiile culturale ale omului şi exercită o influenţă asupra acţiunilor oamenilor.

Concluzie

Această lume interioară şi multiformă de reprezentări este expresia plasticităţii umane. Ea este fructul imaginaţiei ce cuprinde toate formele experienţei umane, fie că este vorba de percepţie sau emoţii, de gânduri sau de acţiuni. La fel se întâmplă pentru excentricitate, care este produsul imaginaţiei, în măsura în care reprezintă capacitatea de a se proiecta în afara sinelui şi de a se comporta faţă de sine în funcţie de acest „în afara sinelui". Această raportare la sine este, de asemenea, un raport ce se exprimă într-o relaţie de la imagine la imagine. Prin imagini se manifestă capacitatea imaginativă, în figurările lor se revelează caracterul multiform al culturii. El se poate vedea în diferite tipuri de imagini. Magia, reprezentarea, simularea se manifestă în imagini, modifică natura acestora şi calitatea imaginaţiei.

„Educaţia" este abordarea şi gestionarea imaginilor în mod gândit. O utilizare gândită a imaginilor nu înseamnă reducerea imaginii la simpla semnificaţie, ci mai curând „plierea" imaginii, „întoarcerea" şi „reîntoarcerea" sa. Întârziere asupra imaginii şi percepţia sa ca atare, reprezentarea unei figurări şi a unei calităţi a sentimentului, lăsarea lor să acţioneze. Este conservarea imaginii de interpretări grăbite ce o transformă în discurs şi în semnificaţie şi o distrug. Acceptarea incertitudinii, ambiguităţii şi complexităţii, fără să se stabilească un sens

[1] Jung C.-G.: Psychologische Typen. Zurich. 1942. p. 311 Tr. H.K. Traducere franceză

univoc. Meditare asupra imaginii: reproducere imaginară a ceva absent, producție mimetică și modificare într-un șuvoi interior de imagini. Educația necesită o muncă de reprezentări interioare. Munca duce la o experiență ce nu mai constă în traducerea imaginilor în discurs, ci în căutarea adevăratului lor conținut. Comerțul cu imagini duce la expunerea ambivalenței lor. De aceea este necesară orientarea asupra unei imagini căreia să i se consacre toată atenția. Cu ajutorul imaginației, este vorba de construirea unei veritabile idei de imagine și de păstrare a altor imagini aduse de șuvoiul interior de imagini.. Cu ajutorul facultății imaginative, imaginea trebuie să fie „generată"; cu ajutorul concentrării și reflecției, ea trebuie să fie „fixată". Apariția unei imagini este primul pas, fixarea ei, ajutorul dat în a se desfășura cu ajutorul imaginației sunt pașii următori ai unei utilizări chibzuite a imaginilor. Reproducerea sau crearea unei imagini de către imaginație, faptul de a consacra un moment imaginii, nu necesită mai puțin efort decât interpretarea acestei imagini. În procesul educativ, este o datorie să se ia în calcul aceste două aspecte în confruntarea cu imaginile.

Violenţa inevitabilă

De la căderea zidului Berlinului în 1989, violența reprezintă o mare problemă în Germania, mai ales în Germania de Est. Această violență se îndreaptă mai ales împotriva străinilor. Grație articolului de ziar ce urmează, propunem prezentarea unui raționament pe tema violenței ce s-a dezvoltat în ultimii ani în Germania, care a fost criticată de antropologie în măsura în care violența a fost redusă la un fenomen uşor explicabil şi posibil de controlat.

„Lovituri de cuțit pentru o insultă. Tinerii turci au eşuat în tentativa de asasinat a elevilor" – Povestea uneia dintre agresiunile cele mai violente din ultimii ani; anunțată pe scurt şi niciodată analizată. Tineri turci din Kreuzberg au agresat la Friedrichshain un tânăr neamț de 15 ani. Băiatul se întorcea de la liceu. Agresorii nu îl cunoşteau. Plecaseră pentru a răzbuna un prieten dintr-o şcoală specială din Prenzlauer Berg, care le povestise că era constant victima discriminării. Dar duşmanii, nemți din Est, fugiseră. Atunci banda s-a luat de primul neamț întâlnit. L-au bătut cu bâta până când a căzut de pe bicicletă. În timp ce doi turci îl țineau, alți doi l-au înjunghiat de unsprezece ori în piept şi de nouă ori în spate. Apoi au plecat, lăsându-l acolo, singur. Operația de urgență care i-a salvat viața acestui tânăr german a durat 8 ore. Dar băiatul nu-şi va recupera niciodată sănătatea."[1]

Până acum, nu se cunoşteau asemenea incidente decât în Statele Unite. Dar se observă din ce în ce mai mult în marile oraşe europene,

[1] Tagesspiegel 12/13 aprilie 1998

unde are loc amestecul cultural. De la reunificare, asistăm în Germania, mai ales în landurile noi, la un număr crescând de acte de violență xenofobe. Conform statisticilor, în 1997 au fost 11720 delicte, din care 790 acte de violență. 462 din aceste acte de violență erau îndreptate împotriva străinilor.

În prezent, în Germania există sensibilitate pentru trei forme de violență: a) violența în familie b) violența îndreptată împotriva străinilor c) violența la tineri. De câțiva ani, tema violenței este obiectul dezbaterilor publice şi universitare. Diferitele forme de violență ce suscitau încă interesul în anii 1970 şi 1980 în timpul mişcării pentru pace sau al mişcării ecologice, par în prezent mai puțin adecvate. Este vorba mai degrabă de căutarea unei explicații pentru violența ce se îndreaptă împotriva femeilor, străinilor şi tinerilor şi de stabilirea unei teorii a violenței. Luăm aici xenofobia ca exemplu pentru că reprezintă una din problemele fundamentale ale tinerilor germani din Est de la căderea zidului.

Prezentăm cinci motive ce ne vor permite să explicăm violența xenofobă în noile landuri:

- Motive socio-economice: o mare parte din tinerii nemți din Est sunt în şomaj, fiind astfel declasați. În plus, modernizarea Germaniei de Est, indispensabilă trecerii la economia capitalistă, se face lent şi dezavantajează germanii din Est în raport cu cei din Vest.

- Motive politice: de la prăbuşirea sistemului socialist şi transformarea radicală a societății, tinerii nemți din Est sunt confruntați cu noi probleme pe care nu reuşesc întotdeauna să le administreze. În fața noilor cerințe ale societății, ei sunt destabilizați, nemaiavând nici un fel de structură.

- Motive socio-psihologice: socializarea acestor tineri este dificilă. Fără punct de reper în această nouă societate, mare parte dintre ei traversează o criză: efectele sale sunt ruptura socială, demoralizarea şi criza de identitate.

- Motive socio-culturale: tinerii nemți din Est asistă la declinul vechilor lor valori. Nu se simt întotdeauna la înălțimea cerințelor

democrațiilor occidentale care sunt mai curând marcate de un mare individualism, ceea ce dă loc unei crize a simțului şi actelor ratate.

- Motive pedagogice: tinerii nu reuşesc să-şi administreze problemele de adolescență. Autoritățile ce erau până acum în vigoare şi-au pierdut semnificația, tinerii îşi pierd astfel reperele şi, prin urmare, orice perspectivă. La şcoală, au din ce în ce mai multe lacune, ceea ce îi exclude din viața şcolară şi socială.

Ținând cont de aceste aspecte, creşterea violenței xenofobe în Germania de Est după căderea zidului nu pare surprinzătoare. În timp ce în Germania de Vest doar anumiți indivizi sau grupuri erau victime ale problemelor sociale, în ex-RDG toată lumea a suferit consecințele reunificării. S-a crezut de asemenea că este vorba de o problemă a tineretului, dat fiind că mai ales adolescenții comiteau acte de violență. Aceşti adolescenți erau adesea în şomaj; nu mai aveau perspectivă şi viitorul le era nesigur. În plus, îşi găseau cu greu locul în noua societate. Dar se impune o repunere în discuție a analizei noastre precedente. De ce individualizarea cauzată de procesele de modernizare ar trebui să conducă neapărat la dizolvarea legăturilor familiale şi la dezintegrarea socială? De ce acest fenomen dă naştere xenofobiei, adică actelor de violență îndreptate împotriva străinilor? Integrarea socială şi normativă pot remedia efectele secundare ale individualizării? Ar trebui să ne îndoim de acest mod de a explica apariția xenofobiei. Mi se pare că procesele de individualizare eşuate nu justifică apariția xenofobiei. Ideea că eforturile de integrare socială şi normativă permit depăşirea acestor acte ratate pare puțin valabilă.[1]

Prezentele cercetări empirice confirmă ideea că xenofobia nu este întotdeauna însoțită de diferite stadii de modernizare a societății. Este atestat cu certitudine că mai mult de 80% din xenofobii ce comit acte de violență au mai puțin de 25 de ani şi 35% au mai puțin de 17 ani. Totuşi, de la evenimentele din Rostock, unde adulții aprobau delictele comise de tineri, rezultă clar că xenofobia este o problemă ce nu priveşte doar

[1] Cf. Wimmer/Wulf/Dieckmann 1996

tineretul. De la evenimentele din Molln şi Solingen, nu putem admite ca această problemă să fie tratată ca un fenomen tipic est-german. Se poate explica totuşi faptul că problemele de violență şi excludere sunt mai prezente în noile landuri. Conform statisticilor, putem considera ca fiind dovedit faptul că problema xenofobiei priveşte în primul rând tinerii cu nivel de instruire redus şi provenind din familii simple, mai mult băieții decât fetele şi mai mult germanii din Est decât pe cei din Vest. Nu se poate spune că şomajul, excluderea socială şi lipsa de perspectivă sunt cauza opiniilor de extremă dreaptă. S-a descoperit că tinerii deja inserați în viața activă erau mai deschişi spre opiniile de extremă dreaptă şi, astfel, mai dispuşi să comită acte de violență. La fel stau lucrurile în ceea ce priveşte ideea că tinerii adoptă opinii de autoritate şi naționaliste deoarece trăiesc în condiții dificile. De asemenea, nu se poate să nu demonstrăm în mod empiric că, în comparație cu nemții din Vest, cei din Est sunt mai înclinați în privința exercitării unei autorități dure.

Luând în considerare aceste cercetări empirice, ne dăm seama că o mare parte din întrebări rămâne fără răspuns şi se impune o reanalizare a rezultatelor. Astfel, este interzis să concluzionăm rezultatele cercetării empirice într-o eventuală teorie. În ceea ce priveşte metoda, aceste cercetări empirice sunt insuficiente. De ce ura s-ar îndrepta exclusiv împotriva străinilor şi nu şi împotriva germanilor care, aflându-se adesea într-o situație asemănătoare extremiştilor de dreapta, reprezintă o amenințare socială mai mare şi un pericol mai mare pentru extremiştii de dreapta. Explicațiile acestui fenomen sunt insuficiente. Uneori străinii înşişi sunt cauza actelor de violență; uneori sunt agresați de tineri care se plictisesc sau se tem de concurență; uneori sunt victime ale actelor de violență comise de indivizi ce au fost ei înşişi victimele violenței structurale. Uneori străinii servesc drept țapi ispăşitori, li se delegă responsabilitatea problemelor sociale, ale căror victime sunt şi ei. Explicațiile prin care originea violenței ar fi o lipsă de recunoaştere socială, de afecțiune şi de perspectivă, frustrarea şi teama, nu sunt deloc suficiente. La fel, nici explicațiile care fac din problema xenofobiei

o problemă tipic germană, dat fiind că problema xenofobiei afectează în mod egal şi celelalte ţări europene.

Pentru a face dreptate complexităţii problemei violenţei, trebuie să completăm prezentele explicaţii cu câteva reflecţii antropologice. Aceste date antropologice nu par la prima vedere să se raporteze la problema violenţei rasiale; dar ele permit abordarea violenţei rasiale dintr-o altă perspectivă şi crearea de noi perspective. Cinci idei vor călăuzi studiul nostru.

- Nu putem înţelege fenomenul violenţei decât replasat în contextul său istoric şi cultural. Acest context este cel care determină ceea ce se înţelege prin violenţă. Am putea aproba teza, apărată de Norbert Elias[1], conform căreia procesul de civilizare conduce omul spre a lua mai mare distanţă în raport cu emoţiile sale, ceea ce face din violenţă un fenomen de civilizare, sau am putea considera acest punct de vedere iluzoriu, după cum a făcut-o etnologul Peter Duerr în numeroase lucrări[2].

- „Violenţa" ca fenomen cultural şi istoric este supusă evoluţiilor culturale şi istorice. Ceea ce înţelegem prin violenţă depinde de raportul între imaginarul nostru şi fenomenul cultural şi istoric. Concepţia noastră despre violenţă este definită de o *dublă* culturalitate şi o dublă istoricitate.

- Fenomenele de violenţă sunt de o complexitate extremă; în aceste fenomene se manifestă emoţii şi sentimente foarte diferite. Acest lucru este valabil şi pentru cei care comit acte de violenţă şi pentru cei care asistă la ele. Aceste acte violente au *un impact mimetic* considerabil ce exercită o fascinaţie irezistibilă. De aceea unii vor, după cum recomanda Platon, să excludă din viaţa publică orice reprezentare a violenţei. Alţii, în schimb, susţin teoria lui Aristotel conform căreia indivizii trebuie să facă faţă la aceste acte de violenţă pentru a gestiona mai bine această problemă. Până astăzi nu am determinat încă cea mai

[1] Cf. Elias 1973
[2] Cf. Duerr 1998

bună atitudine de adoptat în privința violenței de către individ și comunitate.

- Științele sociale tind să reducă complexitatea violenței pretinzând că au cunoștință despre acest fenomen și originile sale. Ele cred că pot să-l înțeleagă și astfel să-l controleze.

- Această abordare a violenței neglijează faptul că cei care comit acte de violență acționează adesea fără motiv real, ci în mod spontan și impulsiv. Pare uneori că aceste acte ar fi putut fi evitate. Adesea criminalii și victimele nu înțeleg de ce s-a ajuns la această situație și au impresia că a acționat „un străin".

Aceste reflecții duc la noi perspective și ajută la înțelegerea violenței la tineri, violență care a zguduit certitudinile științelor sociale și distruge speranța controlării lor[1].

Violența este inerentă socializării omului. Schopenhauer, Nietzsche și Freud au pus deja în evidență acest lucru. Cultura este întotdeauna însoțită de renunțarea la impulsuri și dorințe, de asceză și supunere la disciplină, cu violență în privința celuilalt și a sinelui. Probabil această capacitate de violență permite omului păstrarea speciei sale. Biologii vorbesc despre egoismul genetic al fiecărei acțiuni umane a cărei apreciere morală este, pentru ei, o chestiune de valori culturale. În caz limită, actele de violență condamnate de morală pot garanta pe termen mediu sau lung conservarea speciei umane sau a diferitelor societăți și culturi. Chiar și actele altruiste ale individului pot servi unui egoism genetic sau propriu speciei sale. În această perspectivă, violența ca forță distrugătoare abia poate fi distinsă de violență ca forță constructoare. O evaluare detaliată a diferitelor forme de violență nu este posibilă decât într-un context precis.

Chiar și într-o perspectivă sistemică, forțele ce amenință existența unui sistem sunt inevitabile. Ele apar ca „surprising behaviour", adică surprind sistemul. Pentru ca aceste forțe negative să nu antreneze distrugerea sistemului, acesta reacționează intensificându-și puterea de

[1] Cf. Dieckmann / Wulf / Wimmer 1997: Charlot / Emin 1997

control. Aceste eforturi ce vizează eliminarea surprizelor neplăcute duc la o multiplicare a forțelor ce amenință sistemul. Cu cât este mai puternic controlul ce are ca scop conservarea sistemului, cu atât forțele ce vizează modificarea şi transformarea acestuia se amplifică. Aici se află paradoxul ale cărui consecințe pentru înțelegerea violenței şi organizării sistemice necesită o mai mare atenție.

Ființele vii şi sistemele acționează în interesul lor; egoismul lor, legat de dorința de conservare a speciei, generează mai exact o anumită violență şi contra-violență. Dacă se ține cont nu numai de formele manifeste ale violenței, dar şi de aspectele sale în viață şi în organizarea sistemică, precum şi de rapoartele între generații, între bărbat şi femeie, între om şi natură şi relațiile omului cu sine însuşi, noțiunea de violență va căpăta o nouă complexitate antropologică. Luând ca bază această înțelegere mai amplă a violenței, noțiunea îşi pierde univocitatea pe care o deținea când se aplica unor forme mai manifeste de violență. O lărgire a noțiunii de violență se face în conceperea violenței ca, de exemplu, „violența structurală" (Galtung)[1], „violența fondatoare" (Girard)[2] şi „"violența simbolică" (Bourdieu)[3].

Violența pare ca „voință de putere" (Nietzsche), ca „forță de distrugere", ca „pulsiune a morții" (Freud). Dar ea se manifestă şi sub forme tolerate de societate, precum ambiția, concurența şi rivalitatea. Se poate observa în țările din lumea a treia unde condițiile de viață sunt precare. Ea se reflectă în profanarea corpurilor umane, mutilarea şi distrugerea lor. Este arbitrară, imprevizibilă, aleatorie şi incalculabilă. În război, într-o întrunire a maselor, în vise, este mai puternică decât rațiunea şi stăpânirea de sine. Ea se confundă cu gustul pentru risc, nesiguranță şi neaşteptat. Exercită atracție şi repulsie, fascinează pentru că inspiră teamă şi oroare. Ea reprezintă o condiție prealabilă pentru viața umană şi pentru socializarea omului şi, ca atare, reprezintă un moment crucial pentru viața oamenilor.

---

[1] Galtung 1971, p. 55-104

[2] Cf. Girard 1972

[3] Cf. Bourdieu 1997

Lărgirea noțiunii de violență poate repune în discuție speranța de a se depăşi violența. Acest scepticism nu implică totuşi renunțarea la orice acțiuni politice şi sociale. Nu este suficient să considerăm violența doar ca pe „un comportament social indezirabil" şi să facem din această concepție reductoare punctul de pornire al unei strategii împotriva violenței. Pentru a aborda cu mai mult sau mai puțin succes potențialul de violență pe care capitalul biologic şi socializarea omului le au, este necesar să înțelegem mai bine violența. În fața amenințării reprezentate în prezent de actele de violență xenofobe şi rasiste, revendicarea unei acțiuni politice şi sociale imediate este desigur de înțeles şi rezonabilă pe plan politic. Totuşi, nu trebuie să aşteptăm prea mult de la aceste strategii intervenționiste concepute sub presiunea politicilor ce necesită trecerea la act. Exprimând o voință fermă de a acționa, aceste strategii furnizează fără îndoială legitimarea urgentă şi necesară politicii şi dezvoltă modelele unui comportament social angajat, dar impactul acestor intervenții sociale şi pedagogice în lupta împotriva rasismului, împotriva xenofobiei şi violenței este în prezent dificil de apreciat. În orice caz, succesul acestor strategii va depinde de noțiunea de violență care este la baza lor şi care fac dreptate fenomenelor de violență la fel de complexe.

Când oamenii sunt victimele violenței din cauza înfățişării lor fizice, din cauza apartenenței la o altă etnie sau religie, fără să fie totuşi vinovați, ne este greu să înțelegem asemenea evenimente. Ne străduim inutil să nu vrem să le acceptăm, nu putem schimba nimic. A încerca să înțelegem actele de violență analizând viața celor vinovați explică fără îndoială întrucâtva problema, fără a rezolva complet enigma actului. Ceea ce se remarcă imediat când analizăm actele de violență comise de tineri, este că în afară de lipsa de claritate a motivelor, tinerii nu înțeleg consecințele actelor lor pentru victime. Această brutalitate dezlănțuită este rar urmată de un sentiment de compasiune față de victimele actului. În timpul şi după comiterea actului, vinovații sunt mai degrabă incapabili să perceapă durerea şi suferința victimelor, ceea ce

înspăimântă. Sunt ca anesteziați. Pentru această anestezie fără măsură există încercări de explicare multiple şi foarte eterogene.

Istoria violenței ne-a arătat că oamenii puteau comite acte de violență de o cruzime incredibilă fără să dovedească milă pentru victimele lor. Într-o situație extremă, odată declarate fără efect interdicțiile şi riturile, aceste acte de violență sunt posibile. Masacrele sunt un bun exempiu. Masacrele au ca scop distrugerea şi uciderea victimelor dezarmate: carnagiile din timpul cuceririi coloniilor, crimele din timpul războaielor sau genocidului. Masacrele sunt acte de o brutalitate dezlănțuită. Cei care le comit fac ceea ce consideră de cuviință. Nu există limită, nici restricție, nici distanță. Excesul caută proximitatea victimei; el stimulează vinovații, îi îmbată şi îi face să se uite pe sine. Nu putem trece prăpastia dintre vinovați şi victimele care nu mai au nici o speranță. Nu putem scăpa acestei violențe colective. Ea este distrugătoare şi nu-şi găseşte sens decât în ea însăşi. Exemplul tânărului pe care l-am citat la început ilustra bine caracterul distrugător al violenței.

Numeroase acte de violență sunt comise de grupuri. Victima devine în acest caz un țap ispăşitor. Pentru ca tinerii să ajungă la un astfel de act, este suficientă o situație de criză provocată de şomaj, de eşecuri în identitatea lor socială şi culturală sau de absența de perspectivă. Ei transferă atunci greşeala asupra celui care este diferit şi, prin aceasta, face posibilă o asemenea proiecție. Obiectul incriminării şi excluderii, cel care este diferit este pretextul unei explozii de violență. Țapul ispăşitor nu este perceput ca o ființă umană, ci ca cineva care este diferit, deci presupus a fi vinovat. Astfel, el devine o victimă. Pentru că îl face responsabil de criza socială, grupul ce suferă această criză are dreptul să-l maltrateze. Deoarece situația grupului reduce ponderea responsabilității individuale, nu individul comite actul de violență, ci „haita". Printr-un proces de mimetism, diferențele între membrii grupului sunt suprimate, astfel că nu rămâne decât un „subiect de masă" anonim care comite actul de violență. Actul nefiind comis de un singur individ, ci de mai mulți, individul nu are adesea conştiința greşelii pe care o comite.

Proiecția problemelor în fața vieții sau violența asupra unui țap ispășitor la care nu se poate găsi soluție și transmiterea unui act de violență unui „subiect de masă" sunt mecanisme ce creează asemenea acte de violență. Aceste mecanisme nu sunt eficiente decât în măsura în care cei care iau parte la ele nu le înțeleg.

Mulți oameni resimt un fel de fascinație și plăcere rănindu-și victimele. Se constată aceeași plăcere când vezi suferind și murind pe altcineva în timpul luptelor gladiatorilor în arenele romane ale Imperiului, în timpul sacrificiilor rituale ale prizonierilor la azteci și la un despot indian ce-și executa oamenii pentru a se bucura de propria supraviețuire. Filmele de război și filmele catastrofă mărturisesc aceeași experiență. Filme ca Apocalypse now și Jurassic Park fac furori. În ciuda ororii pe care o trezesc actele de violență arbitrare și crude, există oameni pe care violența îi atrage, este mai puternică decât ei. Această fascinație pentru violență, pentru război și catastrofă exprimă în același timp o anumită atragere și o anumită repulsie.

De ce exercită violența o asemenea fascinație? Să fie pentru că violența deține o putere fără limite asupra corpului și vieții celuilalt? Violența ne face să uităm de propria vanitate și condiție de muritori? Manifestăm plăcere dacă avem puterea de a distruge viața altcuiva pentru a nu fi distruși noi înșine? Violența exercită o putere asupra celui care comite un act de violență, dar și asupra celui care asistă la un asemenea act. Ea poate exercita atracție și repulsie. Poate speria și amuza. Violența trezește o excitare colectivă. Asistând la un act de violență, putem manifesta voluptate. Uneori frontierele între actori și spectatori dispar, spectatorii se transformă în actori. „Huliganii" sunt un foarte bun exemplu.

În majoritatea studiilor despre violență, se acordă mai multă importanță vinovatului decât victimei, oricât de bizar ar putea părea. Se încearcă determinarea mobilurilor sale și remedierea lor. Ne întrebăm mai puțin asupra consecințelor pe care actele de violență le pot avea asupra victimei. Ce simte în timpul unei agresiuni? Care sunt consecințele, pe termen scurt și lung, ale acestor suferințe fizice și

psihice? În suferință, acordată unei violențe arbitrare, corpul pune probleme victimei. Ea are o reacție de respingere în privința corpului său, pentru că îi amintește durerile suportate. Se întâmplă ca victima să înceapă să se urască. Victima se teme, suferă, se simte umilită și dezarmată.

În fața acestei situații, dezvoltarea moralei creștine ar fi o încercare de a controla latura distrugătoare a omului, răsturnând valorile arhaice și precreștine. Istoria Europei arată foarte bine câte dificultăți au întâlnit cei care se străduiau să limiteze violența. Dar nu putem obiecta insuficiența acestor tentative. Ca și René Girard, putem vedea în religia creștină posibilitatea de întrerupere a ciclului violenței, ciclu deoarece fiecare act de violență va fi urmat de altele, pentru a se răzbuna asupra victimelor sale. Dacă ne asumăm revendicarea religiei creștine care constă în a ierta dușmanului actul de violență, ciclul de violență ar putea fi eventual întrerupt. Dar evoluția istorică ne arată dintotdeauna în ce măsură realizarea acestor principii este dificilă.

Dacă violența fascinează pentru că este un raport între ea și dorința de putere, valorizarea momentană a propriei persoane și speranța de a se proteja de violență comițând tu însuți acte de violență, este dificil oricum să o explicăm, cei care o practică să fie conduși spre rațiune și să găsim argumente împotriva sa. Dacă violența este o forță de distrugere fără formă care, în funcție de situație, poate stabili orice fel de relație și poate apărea în forme diferite, este și mai dificil să te protejezi împotriva amalgamelor sale. În ciuda numeroaselor tentative ale teologiei, filozofiei și științei de a înțelege geneza violenței, cunoașterea se lovește fără încetare de limitele sale. De aceea toate încercările de explicare au ceva provizoriu ce nu permite perceperea caracterului enigmatic al amalgamelor violenței. Așa cum violența nu este în mod esențial diferită de alte energii umane, fiind dimpotrivă, rezultatul transformării energiilor fără forme în aceste situații și constelații precise, identificarea sa este extrem de dificilă. Actele de violență sunt posibilități ale omului care nu se pot evita. Ele fac parte din lumea umană și sunt, prin urmare, de o banalitate extraordinară. Din

punct de vedere al evoluției speciilor, faptul că dispar etnii şi culturi întregi nu are importanță. Sub acest aspect, numai conservarea speciei contează, independent de răul suferit de individ şi grup. Deteriorarea şi mutilarea vieții individuale şi colective nu sunt condamnate moral decât după principiile religiei creştine şi ale drepturilor omului. Oricine suferă violența sau este martor al actelor de violență capătă conştiință de vulnerabilitatea şi fragilitatea vieții umane. Societățile democrate din Occident au ca sarcină frânarea şi canalizarea potențialului de violență al oamenilor legat de condițiile economice, politice şi sociale. Statul care are monopolul politic joacă aici un rol important. Repunerea în discuție a acestui monopol ar provoca o perturbare de ordin politic sau crize sociale. Abrogarea ritualurilor de interacțiune socială în asemenea situații de criză ar genera acte de violență îndreptate împotriva indivizilor sau grupurilor ce ar fi considerate responsabile de criză. Dacă în aceste situații mecanismele de reglare a violenței nu funcționează, non-violența relativă a vieții cotidiene este făcută implacabil bucăți.

Situațiile de violență deschisă pun întotdeauna la îndoială reuşita evoluției umane. Războaiele de o atrocitate înfricoşătoare şi violența fără scrupule față de natură ne consolidează sentimentul că viața este vulnerabilă şi în pericol. Această sensibilizare la latura distrugătoare a evoluției umane ne conduce spre a face față potențialului de violență al societății pe de o parte şi al individului pe de altă parte, chiar dacă speranța de a-l învinge o dată pentru totdeauna a dispărut. A înțelege că stăpânirea violenței are limite este probabil o condiție prealabilă pentru o abordare productivă a violenței pe plan individual, social şi educativ.

Celălalt

A trăi împreună cu celălalt este inevitabil pentru orice subiect social, în orice societate, o dependenţă din care corpul uman reprezintă deja o dată iniţială: pentru a se reproduce, a se păstra şi socializa, corpul are nevoie de celălalt. Gesturile, ritualurile, schimburile şi jocul se dezvoltă într-o relaţie cu celălalt, care devine polul mişcărilor mimetice. Ele duc la asimilarea cu sinele şi la experimentarea limitelor inteligibilităţii sale. Merită să fie luate în consideraţie următoarele aspecte:

- celălalt este necontrolabil,
- diferenţă şi alteritate,
- reducere şi refulare,
- celălalt ca străin,
- abordări mimetice.

Rapoartele cu celălalt sunt ambivalente. Ele oscilează între reuşită şi fiasco. Dacă reuşesc, duc la o îmbogăţire prin relaţia între celălalt şi a universului sinelui; dacă eşuează, implică efecte dăunătoare asupra acestora două.

Celălalt este necontrolabil

Fiecare fiinţă are nevoie de celălalt şi nu numai pentru propria fericire; el are nevoie şi pentru a-şi produce bucurie faţă de sine. Individul nu are posibilitate de a se lipsi de ceilalţi. Chiar dacă se exclude din raporturile cu aceştia, el trăieşte în interdependenţă. Nu poate avea sentimentul existenţei sale decât prin intermediul celorlalţi. Motivul constă în capacitatea noastră de a ne investi impresiile şi emoţiile în

ceilalți oameni care nu sunt străini. Lipsiți de contactul cu celălalt, dacă nu putem să-i atragem atenția sau dacă nu avem o reprezentare în noi înşine, nu putem trăi. Celălalt ne serveşte ca oglindă pentru a ne privi insistent pe noi înşine, pentru a ne descoperi şi a ne explora. Ne permite să percepem în forul nostru interior concepții despre noi înşine şi să ne extindem câmpul conştiinței. Deoarece depindem de alte ființe umane şi de reprezentările lor, realitatea umană este în fond o realitate socială.

Pentru a fi confirmat în existența sa şi pentru a putea să înflorească, copilul necesită semne ale atenției şi contactul cu celălalt în persoana părinților săi. Nevoia de asistență a copilului şi, ca răspuns, relația de complementaritate a părinților, exprimă o „imperfecțiune". Copilul nu se poate emancipa de această „inferioritate" decât prin grija pe care părinții i-o oferă. Inegalitatea raportului între copil şi adulți stimulează capacitățile mimetice ale copilului, a cărui dorință vizează relația cu celălalt şi asemănarea cu el. Acest proces favorizează comportamentul mimetic al părinților ce reacționează la actul mimetic al copilului. Este un răspuns la dorința de recunoaştere a copilului şi favorizarea acțiunilor pe care le întreprinde pentru ca această dorință să fie îndeplinită. Sentimentul de apartenență la o familie şi la o comunitate se naşte din schimburile reciproce, aşa cum se dezvoltă de la naşterea celulei familiale.

De la naştere, copilul este predispus la o viață socială. Aceste dispoziții se diversifică şi se specifică în cursul fragedei copilării. Din contactele fizice şi semnele de atenție, rezultă un schimb preverbal între părinți şi copil. Cuvintele şi privirile pe care i le adresează îl fac să capete conştiința celuilalt, şi prin ei copilul îşi descoperă propria conştiință. În interacțiunea cu părinții şi celelalte persoane de referință, lumea devine un câmp de explorare şi începe să se schițeze conştiința de sine. Limbajul ajută copilul să pătrundă în lumea celuilalt. În aceste prime faze ale fragedei copilării, mimesis-ul joacă un rol decisiv[1]. Procesele mimetice sunt reciproce, se manifestă în interacțiunea fizică

[1] Cf. cap: Mimesis-ul în educație

între părinte şi copil, în schimbul de mângâieri, priviri şi activităţi ritualizate[1]. Mama şi tatăl manifestă faţă de copil afecţiunea lor tandră şi exprimarea sentimentelor lor provoacă reacţia mimetică a copilului, care este un răspuns şi o stimulare pentru intervenţiile ulterioare ale părinţilor. O comunitate vede lumina zilei; în contextul său, copilul îşi desfăşoară activităţile: vede, atinge, îşi aminteşte, vorbeşte. Fără exemplul părinţilor, copilul nu ar fi incitat să practice imitarea. Părinţii lui îi arată cum să acţioneze, îl încurajează în activităţi şi, prin reacţiile lor, îi dau aprobarea. În această relaţie de schimb cu ei, copilul îşi construieşte ca fiinţă socială. El îşi experimentează dependenţa faţă de celălalt şi recunoaşterea acestei existenţe, o percepe ca o condiţie necesară a vieţii sale. Structura persoanei sale se constituie într-un raport mimetic între sine şi celălalt. Numeroase configuraţii ale celuilalt concură la această formare, acoperind sinele arhaic al copilului şi unindu-se cu el. În faţa dorinţei şi a invitaţiilor anturajului, copilul îşi constituie o imagine de sine care va continua să se dezvolte în cursul istoriei sale. Această imagine de sine care se formează pornind de la mesaje venind de la celălalt rezultă în procesele mimetice care au loc între copil şi ceilalţi.

Schimburile interumane nu se desfăşoară decât la prezent. Prin coexistenţa generaţiilor, se efectuează şi între ele. Parte importantă a limbajului, a scrisului şi a obiceiurilor, aceste schimburi provin din istoria îndepărtată şi au raport cu viitorul. Tinerele generaţii evoluează pornind de la realizările culturale ale generaţiilor trecute. Temporalitatea existenţei consolidează dependenţa individului de comunitate. Autarhia, autonomia şi suveranitatea sunt iluzorii. Înflorirea individuală necesită sprijinul comunităţii. Fără raportul cu societatea şi comunitatea, apare pericolul izolării şi paraliziei. Situaţie care, exprimând imperfecţiunea umană, impune membrilor unei comunităţi recunoaşterea reciprocă[2]. Individul poate să-şi afle locul în ea şi să-şi construiască existenţa socială. În absenţa unei recunoaşteri suficiente, individul se simte

[1] Cf. cap: Procese mimetice în gesturi şi ritualuri.
[2] Todorov 1989, 1982.

marginalizat şi exclus, el devine „invizibil". Consecințele sunt singurătatea şi amărăciunea.

Nu numai în geneza individului celălalt joacă un rol determinant. Pentru întregul grup, pentru întreaga comunitate şi cultură, raportul cu celălalt este la fel de constitutiv. Celălalt este complementul universului sinelui. Prin intermediul delimitărilor şi categorisirilor, se trasează diferențe care permit discernerea. Motivul pentru care unul sau altul este conceput ca fiind celălalt depinde de contextul istoric şi cultural şi de sistemele sale simbolice. Modul în care cele două universuri, cel al sinelui şi al celuilalt se presupun reciproc este analog cu relația complementară a individului şi a celuilalt, insesizabili unul fără celălalt.

Clivajul înscrie în construcția umană faptul că indivizii se află în raport cu sinele. Această situație de auto-reflecție este şi condiția perceperii celuilalt. În funcție de direcția dată atenției, configurările sale pot varia şi se pot prezenta după versiuni schimbătoare. Plasticitatea construcției umane permite deschiderea largă a evantaiului acestor forme. Sunt procesele puse în raport de sine cu un interlocutor, interior sau exterior, ce determină cel ce va fi trăit drept Celălalt. Configurațiile Celuilalt sunt multiple: străinul, duşmanul, nebunul, celălalt sex, fantoma, răul, neliniştitorul, sacrul. În astfel de cazuri se pot produce suprapuneri între concretizările celuilalt şi oricare altul. Fiecare configurare concretă a celuilalt trimite la un cu totul altul, astfel că se sustrage definiției şi atribuirii[1]. În ceea ce-l priveşte pe Dumnezeu, suprapunerea celui diferit pe o altă figură umană este foarte evidentă. Dar aceste interferențe se manifestă şi prin intermediul altor constelații. Dacă celălalt complet diferit se concretizează într-un altul, constelația sa capătă trăsături care îl depăşesc.[2] Ordinea simbolică a limbajului este cea care-l înscrie pe celălalt în multiplicitatea straturilor.

[1] În eseul său despre sacru, Otto (1929) a atras atenția asupra acestei relații. O diferență radicală induce asimetrii ce nu se pot depăşi în raportul universului sinelui cu universul străin. Celălalt este ireductibil, inaccesibil.

[2] Structura sacrului citibilă şi astfel: Kamper / Wulf 1997.

Diferenţă şi alteritate

Sub semnul egalitarismului, civilizaţia europeană a riscat adesea să distrugă diferenţa constitutivă a universului străin şi să-l asimileze în numele egalităţii revendicate. În loc să rămână ceea ce erau, celelalte ţări şi culturi trebuia în confruntarea cu cultura europeană să se transforme astfel încât să poată face parte dintr-o cultură universală dominată de Europa. Viziune ce a avut de asemenea efectele sale în cadrul frontierelor europene. Mai multe naţiuni europene aveau pretenţia că incarnează spiritul european, al civilizaţiei europene şi al culturii universale. De aici s-au născut conflicte de hegemonie, în Europa şi în lume. În loc să consolideze particularităţile fiecărei culturi, ale fiecărei expresii culturale, naţiunile europene ameninţau să sacrifice particularul universalului. Astăzi este mai important ca niciodată să admitem particularităţile diferitelor culturi şi să le lăsăm să se dezvolte. Doar pe baza unei relaţii de susţinere a celorlalte culturi şi faţă de alte fiinţe, conştientizând diferenţele lor va fi posibil să descoperim părţi comune ale umanităţilor şi să le favorizăm dezvoltarea transnaţională. În ciuda diferenţelor naţionale, ţările europene au un important capital comun, datorat similitudinii condiţiilor sociale: este vorba de structurile democratice, tradiţiile culturale, ordinea economică, inclusiv aşteptările şi stilurile de viaţă. Aceste puncte comune formează baza pe care se vor stabili următoarele handicapuri dincolo de frontiere. Mulţi factori favorizează această tendinţa, printre care noile media. Pretutindeni presa se face ecoul aceloraşi evenimente şi favorizează astfel difuzarea aceloraşi informaţii. Simultaneitatea evenimentelor, imaginilor şi reportajelor devine posibilă. Accelerarea informaţiei, traducerea în imagini şi miniaturizarea determină percepţia mediatică. Reprezentarea lumii, conform normelor mediatice, impregnează sensibilitatea estetică. Procesul de abstractizare şi de punere în imagini atinge noi praguri de intensitate. Dezvoltarea facultăţilor perceptive modelate de media fundamentează globalizarea atitudinilor, valorilor şi cunoştinţelor. Ea

relansează mondializarea mărfurilor, a monezii şi a semnelor; intensifică dinamica societăților industriale ce vizează reducerea necunoscutelor particularului la deja cunoscutul globalității.

În raport cu această dinamică universalizantă, este vorba de consolidarea celuilalt, adică particularitatea în diverse culturi. Multiplicitatea culturală este o caracteristică a Europei ce merită să fie întreținută. În loc de a concepe cultura ca o unitate mentală de valori, este mai bine să vedem în ea un ansamblu de diferențe profunde, o pluralitate de mode de apartenență şi existență, ca o *multiplicitate în adâncime*[1]. Este o înțelegere a culturii născută din experiențe de decentralizare a lumii şi fragmentare culturală. O asemenea manieră de a vedea contribuie la minimizarea reacțiilor negative şi agresive în privința străinului şi se deschide la alteritatea sa. Locul lăsat diferenței este o condiție prealabil a genezei unei conştiințe interculturale. Valea nu poate fi deschisă spre înțelegere, simpatie şi cooperare decât după recunoaşterea şi acceptarea diferenței celuilalt.

Se vor declina trei dimensiuni în raportul cu celălalt:

- Prima include judecăți de valoare asupra celuilalt. Cum se apreciază cei care rezultă dintr-o altă cultură? Ne simțim atraşi sau respinşi? Care sunt efectele acestor sentimente şi emoții?

- Cea de-a doua dimensiune este centrată pe abordarea celuilalt. Care sunt posibilitățile actului de comunicare? Îl căutăm pe celălalt, îi dorim apropierea, ne identificăm cu el, ne asimilăm cu el sau ne supunem lui într-un elan euforic spre universul străin?

- Şi, pentru a încheia, este vorba despre a şti, într-o a treia dimensiune, dacă şi până unde îl cunoaştem pe celălalt şi în ce măsură îl cunoaştem în substanță, cunoştință şi ştiință ce au consecințe chiar şi când nu trăim direct împreună cu celălalt.

[1] Cf. Taylor 1992

Aceste trei dimensiuni ale alterității întrețin o relație de complementaritate[1]. Ele au în comun faptul că primesc pozitiv exterioritatea celuilalt. Această acceptare necesită depăşirea sinelui, ce permite de altfel această experiență. Puterea de a trăi în străinătate presupune să fii dispus să faci în tine însuți cunoaşterea celuilalt. Nici un individ nu este o unitate; fiecare se compune din părți contradictorii dintre care fiecare este sursa dorințelor de acțiune. Rimbaud a formulat cu putere această condiție a individului: „Eu este un altul". Refulând contradicțiile cele mai imediate, eul încearcă să-şi formeze libertatea, dar este împiedicat fără încetare de pulsiunile eterogene şi de restricții normative. Integrarea părților proscrise ale eu-lui în autopercepție este o condiție indispensabilă acceptării celuilalt.

Complexitatea raportului între eu şi altul ține de faptul că eul şi celălalt nu se înfățişează ca două entități închise una față de cealaltă; mai degrabă celălalt concurează în forme multiple la geneza eu-lui. Celălalt nu este numai las exterior, dar şi în interiorul individului. Celălalt interiorizat în mine face mai dificilă relația cu celălaltul situat la exterior. Această constelație face să nu existe punct de vedere închis dincolo sau dincoace de el. În numeroase exprimări ale eu-lui, celălalt este adesea deja inclus. Ce este celălalt şi modul în care este perceput nu depind decât de mine. Interpretările sinelui pe care şi le dă celălalt sunt la fel de importante. Ele nu trebuie să fie neapărat omogene, dar contribuie la imaginile pe care eu-l le poate avea despre celălalt.

În măsura în care identitatea nu poate fi gândită fără alteritate, relația cu străinătatea cuprinde o relație între un eu fractal, ireductibil în fiecare din expresiile sale şi un altul multiform. Pentru a înțelege această relație, două aspecte sunt extrem de importante:

- în fiecare individ, legătura unică a alterității şi identității ce rezultă din diversitatea de contexte de viață, constelații existențiale şi biografii;

[1] Şi în contexte pedagogice. Wulf 1998; Dibie/ Wulf 1998; Colin / Muller 1996; Demorgon 1996; 1989; Ladmiral / Lipiansky 1989; Gogolin 1994; Sting / Wulf 1994; Wulf 1995b, 1998; Wulf / Shofthaler 1989.

- istoricitatea universului sinelui şi a universului străin, ca şi istoricitatea relației lor.

Dacă problema celuilalt conține problema sinelui şi invers, procesele de înțelegere între aceste universuri sunt întotdeauna procese de tematizare a sinelui şi de auto-formare. Dacă reuşesc, ele duc la acceptarea neînțelegerii celuilalt şi induc o înstrăinare de sine. În privința tendinței societăților de demitizare a lumii şi dispariție a dimensiunii exotice, riscul există în viitor, în lumea lor, ființele umane nu întâlnesc decât similarul şi le lipseşte partea străină grație căreia în termeni de confruntare pot să înflorească. Dacă pierderea acestei părți străine creează un risc asupra potențialităților dezvoltării umane, păstrarea sa, adică înstrăinarea familiarului şi a sinelui, capătă o mare importanță[1]. Eforturile ce vizează păstrarea străinului în interioritatea ființei şi în lumea exterioare ar fi astfel contratendințe necesare unui globalism factor de nivelare a diferențelor.

Eclipsarea universului străin poate să provoace prea uşor pierderea dimensiunii individuale, care se constituie într-o reelaborare specifică a acestui univers. Caracterul inevitabil al individualității relansează nevoia vie în fiecare de a se asigura de sine, nevoie pentru fiecare de a şti ce era, ce este şi ce va deveni. Tematizarea sinelui, construcția sinelui şi reflecția asupra sinelui joacă un rol important în geneza acestei ştiințe, care este doar provizorie şi se modifică în cursul existenței, experiență rezumată astfel de Gide în *Falsificatorii de bani:* „Nu sunt niciodată ceea ce cred că sunt, şi aceasta într-o schimbare atât de neîncetată că, dacă nu eram aici pentru a regla acest du-te vino, adesea, seara, nu aş recunoaşte ființa care eram de dimineață. Nimic nu poate fi mai diferit de mine decât eu însumi."[2]

Conştiința la individ a non-identității sale reprezintă o premisă importantă a deschiderii sale către celălalt. Confruntarea cu culturi străine, cu celălalt în cultura de origine şi cu străinul în interiorul sinelui,

[1] Cf. Paragrana 6 (1997) 2

[2] traducere pornind de la versiunea germană.

trebuie să permită dezvoltarea capacității de a percepe şi gândi din punct de vedere al străinului sau a! celuilalt, o schimbare de perspectivă unde este vorba despre evitarea reducerii celuilalt la sine. Este încercarea de a se pune pe sine între paranteze, de a-l vedea şi a trăi din punctul de vedere al celuilalt. Obiectivul este elaborarea unei *gândiri eterologice,* în miezul căreia se situează relația între familiar şi străin. ştiință şi neştiință, certitudine şi incertitudine. În urma declinului tradițiilor, individualizării, tendințelor de diferențiere şi mondializare, multe evidențe primare ale vieții cotidiene sunt repuse în discuție şi necesită reflecția personală şi simțul deciziei. Totuşi, dacă această evoluție măreşte marjele de manevră oferite individului, ea nu îi asigură adevărata libertate. Individul nu are adesea spațiu de decizie decât acolo unde este, fără nici o putere asupra situației globale. Este cazul, de exemplu, al problemelor de mediu unde poate fără îndoială să ia hotărâri în funcție de conştiința sa, dar fără multe influențe asupra macrostructurilor sociale care în realitate comandă calitatea mediului său.

Modificându-ne înțelegerea realității, vedem străinul şi pe celălalt diferit. Spre deosebire de Antichitate, pentru care realitatea, în momentul în care apare, se impunea în mod irezistibil; spre deosebire de Evul Mediu, pentru care realitatea era garantată de Dumnezeu; spre deosebire de filozofia Luminilor, pentru care rațiunea suverană garantează înțelegerea lumii, nu există în zilele noastre realitate fiabilă. Realitatea apare ca o construcție şi o interpretare, ea este trăită ca un obiect fractal şi eterogen. Fiecare viziune personală a lumii îl convocă de îndată pe celălalt, cu construcția lumii şi interpretarea sa. Pluralitatea este o consecință ineluctabilă a experienței fractale a realității. Nici o viziune a lumii nu-şi poate revendica universalitatea. Orice interpretare îşi găseşte limitele în concepțiile celuilalt. Urmează o nouă complexitate în experiența lumii, complexitate în care concepțiile celuilalt trebuie să fie întotdeauna luate în considerare ca o posibilitate.

În această lume care devine din ce în ce mai impenetrabilă, sentimentul de nesiguranță a individului creşte: el trebuie să-şi întrețină diferența de celălalt – o situație ce face din incertitudine şi nesiguranță

caracteristici esențiale ale vieții sociale. Acestea îşi găsesc originea în tot ceea ce este exterior individului, pe de o parte, în lumea interioară, pe de altă parte şi, în sfârşit, în interacțiunea între interioritate şi exterioritate. În fața acestei situații, tentativele de a propune pseudo-certitudini pentru a face suportabilă această stare de incertitudine nu lipsesc. Ele nu le sunt însă de nici un ajutor celor care ar dori să regăsească vechiul sentiment de securitate. Valoarea lor este relativă, nu se afişează adesea decât în urma interzicerii oricărei alternative. Aceste excluderi depind de constituirea psihosocială a individului, pe de o parte, şi de structurile sociale ale raporturilor de forțe, pe de altă parte, ca şi procesele de valorizare şi devalorizare a valorilor, normelor, ideologiilor şi discursurilor.

Cu pluralitatea de viziuni ale realității concepțiilor ştiințifice, experiența diferenței devine un moment determinant în producția ştiinței individuale şi colective şi în utilizarea sa. Numai ea permite experiența celuilalt, fără de care nici o construcție productivă nu este posibilă în relațiile cu culturile străine. În aceste experiențe, relația cu contingența joacă un rol decisiv. Este contingent ceea ce ar putea fi diferit. Este contingent ceea ce, în planificare, este recunoscut ca ieşit din comun, ține de hazard dar asupra căruia actul poate cântări. Prin contingență se desemnează un câmp de posibilități deschise, spațiul în care devin contingente aceste evenimente ce intervin uneori în urma acțiunilor noastre, fără ca nimic să ne indice în prealabil nici cum nici de ce se produc astfel şi nu altfel. „Este contingent ceea ce nu este nici necesar, nici imposibil; ceea ce poate fi aşa cum este (era, va fi), dar care este de asemenea posibil şi în alt mod. Conceptul desemnează prin urmare ceea ce este dat, trăit, aşteptat, gândit, imaginat în raport la un alt mod posibil; el desemnează obiecte la orizontul transformărilor posibile. El implică lumea dată, nu desemnează posibilul în general ceea ce, pornind de la realitate, este posibil altfel."[1] Această definiție a contingenței poate fi citită ca o descriere a experienței contemporane a

[1] Luhmann 1984, p. 152

realităţii, în măsura în care ea include rolul constitutiv al altuia. A trăi împreună cu celălalt înseamnă a trăi cu contingenţele şi limitele sale de planificare. Rezultatele sunt parţial aleatoare şi sunt imprevizibile. Exact din aceste contingenţe rezultă noi posibilităţi de experienţă a altuia şi a sinelui[1], deschizând orizonturi până aici nebănuite. În cursul acestor procese rezultă o conştiinţa a virtualităţilor ce induce un nou tip de relaţii cu celălalt.

Reducţie şi refulare

Discuţia privindu-l pe celălalt ne face atenţi la limitele abordărilor psihologice, epistemologice şi culturale ce coincid cu *egocentrismul, logocentrism* şi *etnocentrism*[2]. Chiar dacă a părut la un moment dat posibil să se pătrundă misterul celuilalt, acest sentiment nu s-a confirmat. În cadrul cotidianului bine cunoscut şi familiar, obiectele, situaţiile şi fiinţele ne devin străine. Valorile sperate de securitate şi familiaritate ale condiţiilor de viaţă devin problematice. Fără îndoială strategia ce consta în ştergerea celuilalt în încercarea de a-l înţelege a contribuit la cunoaşterea mai bună a universurilor străine: valorile de securitate şi familiaritate au înlocuit nesigurul şi ameninţătorul. Dar această securitate nu este adesea decât o aparenţă; reversul şi marginile sale, nesiguranţa şi pericolul nu s-au redus. Gestul care constă în transformarea lumii în ceva familiar nu a răspuns aşteptărilor fondate pe el. Pe măsură ce se întinde lumea cunoscută, necunoscutul capătă amploare. Extinderea cunoaşterii nu permite reducerea complexităţii contextelor vieţii. Cu cât se întinde cunoaşterea asupra structurilor şi acestor fenomene, cu atât mai mult creşte necunoaşterea, care apare întotdeauna, desemnând limitele posibilităţilor de suveranitate a unei acţiuni umane fondate pe cunoaştere. Celălalt este adesea redus la

[1] Pentru acest punct, cf. în particular Makropoulos 1995.
[2] Cf. Waldenfels 1990.

aspectul similar, fără a fi totuşi depăşit. El se articulează în cadrul şi în limitele cunoscutului, cerând să fie luat în considerare.

Elias[1], Foucault[2] şi Beck[3] au descris în detaliu procesele de construcție a subiectului modern şi emergența *egocentrismului*. „Tehnologii ale sinelui" sunt utilizate pentru a forma subiecte[4]. Multe strategii se referă la reprezentări ale unui sine închis asupra sinelui, subiectul fiind în centrul acțiunii, capabil să ducă o viață şi să elaboreze o biografie autonomă. Efectele secundare – şi involuntare – ale acestor tendințe de a construi un subiect autarhic sunt multiple. Nu este rar cazul în care deschizându-se pentru a se instaura el însuşi, subiectul eşuează în acest act. Autodeterminarea şi fericirea scontate ale unei acțiuni autonome sunt contrate de alte forțe, rebele la aceste exigențe. Ambivalența construcției subiectului se manifestă la nivelul egocentrismului care îi este inerent: ea serveşte, în acelaşi timp, ca strategie de supraviețuire, de apropriere, de putere şi ca strategie de reducere, de nivelare. Centrată pe forțele eului, încercarea de a reduce pe celălalt la utilitar, la funcționalitatea sa şi pura disponibilitate pare să fi reuşit şi eşuat, în acelaşi timp. Pentru relațiile cu celălalt, rezultă un nou orizont, un nou câmp de investigare.

Logocentrismul a dus la perceperea şi reelaborarea în celălalt numai a ceea ce este adecvat cu rațiunea. Ceea ce nu este susceptibil de rațiune şi nu îi acceptă formele, nu este luat în calcul, este exclus şi devalorizat. Are dreptate „figurantul" rațiunii. Acelaşi este cazul şi pentru rațiunea restrânsă în raționalități funcționale. Adulții au dreptate în raport cu copiii, civilizații față de primitivi, sănătoşii față de cei bolnavi. În posesia rațiunii, ei îşi revendică superioritatea asupra celor care, conform lor, dispun de protoforme sau de forme aberante ale rațiunii. Când celălalt se distinge de caracterul universal al limbii şi rațiunii lor, devine mult mai dificil să ți-l apropii şi să-l înțelegi. Nietzsche, Freud,

[1] Cf. Elias 1973.
[2] Cf. Foucault 1975, 1966.
[3] Cf. Beck şi *alii* 1995.
[4] Cf. Martin şi *alii* 1988.

Adorno şi alţii au supus criticii această suficienţă a raţiunii şi au arătat că bărbaţii şi femeile trăiesc în contexte la care raţiunea nu are un acces suficient.

Etnocentrismul a contribuit, şi el, la practicarea durabilă a aservirii Celuilalt. Todorov[1], Greenblatt[2] şi alţii au analizat procesele de distrugere a culturilor străine. Printre acestea: colonizarea Americii latine în numele lui Isus Christos şi al regilor creştini. Distrugerea acestor culturi se confundă cu cucerirea continentului. De la primele contacte, li se impune să se adapteze şi să se asimileze, având ca alternative sclavia sau dispariţia. Într-un gest dominator, s-a impus identitatea de sine, ca şi cum ar fi trebuit creată o lume fără celălalt, străinul. O judecată bazată pe o strategie a puterii face posibilă distrugerea popoarelor indigene. *Indios* nu înţeleg că spaniolii se comportă fără scrupule din calcul; ei nu vorbesc decât pentru a înşela: manifestările prieteneşti nu exprimă ceea ce lasă să se creadă; promisiunile nu sunt destinate să confirme angajamente, ci să-l înşele pe celălalt. Fiecare acţiune are alte obiective decât cele afişate. Un mod de a-l trata pe celălalt legitimat de interesele coroanei, mandatul misionarilor creştinităţii şi inferioritatea indigenilor. Setea de aur şi motivele economice sunt trebuite sub tăcere, evacuate din imaginea de sine şi a lumii.

Cristofor Columb nu percepe despre indigeni decât ceea ce ştie deja. În lumea lor, nu vede decât acele semne ce-l trimit la deja cunoscut, pe care le citeşte, le clasează şi le interpretează în raport cu propriul cadru de referinţă, aşa cum este patul lui Procust pe care este întins cu forţa tot ceea ce este străin pentru a-l face să „încapă" în structurile sale. Celălalt este mascat şi închis în imaginile şi simbolurile sinelui şi ceea ce nu este integrabil rămâne sustras percepţiei şi elaborării. Nu se produce nici o mişcare spre celălalt. De aici decurg uimirea şi perplexitatea. Se povesteşte caracterul unic şi excepţional al lumii întrevăzute, comparată cu visele. Asemenea descrieri duc la

[1] Cf. Todorov 1982
[2] Greenblatt 1996

îndepărtarea a ceea ce s-a văzut. „Perplexitatea este experiența unui dublu eșec, un eșec al cuvintelor – nu rămâne decât recursul ezitant la vechile povești cavalerești – și un eșec al ochilor, în măsura în care vederea unui obiect nu oferă nici cea mai mică garanție că el există în realitate"[1]. Perplexitatea devine un obstacol care paralizează mișcarea către celălalt și mărește iritarea. Cu distanța creată de oprirea impusă mișcării către celălalt, dorința de a depăși această frontieră crește. Apar două căi. Una duce prin formarea de reprezentări ale celuilalt, prin configurări în care universul străin este transformat într-atât încât devine posibilă conviețuirea cu el. Din această formă rezultă tentativele unei abordări discursive a celuilalt, ca și reprezentările de limbaj ce apar din punerea în scris. Urmând această cale, ea duce la o formă de acceptare, formă ce se va extinde spre celălalt, exterioară și străină către celălalt în sine, interior și familiar. În reprezentările figurative, discursive și literale, celălalt devine sinele și sinele devine celălalt. Cea de-a doua cale subliniază diferența ce nu poate fi depășită, cea care nu face posibilă nici un fel de transformare a celuilalt. „Mișcarea trece prin identificarea cu ciudățenia completă: într-o clipă, sinele este indiscernabil de celălalt, dar apoi celălalt este transformat într-un obiect complet străin, în măsură să fie redus sau incorporat voinței"[2]. Este calea aleasă de cuceritorii spanioli. Ei nu pot și nu vor să susțină diferența față de lumea indigenilor. Ei vor și trebuie să posede această lume: visul lor merge la țară, la aur, la corpurile și sufletele ființelor umane. Dominația lor nu este posibilă decât după distrugere, căci odată distrusă, această lume își pierde alteritatea. Se poate dispune de ruinele sale fără nici un fel de grijă. Numai ele permit aproprierea celeilalte lumi conform aspirațiilor lor. Distrugerea și luarea în posesie protejează spaniolii de pericolul de a se pierde în lumea indigenilor. De fapt, poveștile despre canibalismul fictiv imputat populației *indios* traduc angoasa cuceritorilor: frica lor de a fi uciși și înghițiți, dispersați și asimilați. Generat de retorica acestor povestiri, sentimentul de dezgust

[1] Greenblatt, *op. cit.*
[2] *Id.*

pentru indigenii canibali este o încercare de a pune la distanţă fascinaţia pe care o exercită celălalt. Decimarea indigenilor este un mijloc de a crea o distanţă durabilă: ea poate fi înţeleasă ca o strategie de supravieţuire şi conservare instinctivă a spaniolilor. Odată anihilaţi, indigenii care nu mai pot să-şi concretizeze alteritatea îşi pierd caracterul ameninţător. Cuceritorii iau ceea ce le cade în mână şi dispun de ele după bunul plac: fără rezistenţă, fără înfruntare. Ei nu se mulţumesc să-şi însuşească bogăţiile şi femeile, lăcomia lor are ca obiect şi captarea şi deturnarea religiozităţii indigenilor spre propriile lor simboluri, pentru a le aservi acestora imaginarul şi a-l reinvesti în întregime. Consecinţa nu este deschiderea către celălalt pentru a se îmbogăţi, ci luarea sa în posesie şi distrugerea sa.

Ca *strategii de transformare a celuilalt,* egocentrismul, logocentrismul şi etnocentrismul se întrepătrund şi se consolidează reciproc. Ele vizează asimilarea celuilalt cu sinele, şi prin aceasta eliminarea sa: procesul se manifestă în multe domenii. Ele distrug nu numai multiplicitatea culturilor, dar şi viaţa a numeroase fiinţe ale căror societăţi sunt supuse unor constrângeri puternice de a se schimba şi adapta. Ceea ce este în particular cazul în care se dizolvă culturi locale sau regionale fără a fi înlocuite cu alte valori culturale, ce ar permite bărbaţilor şi femeilor să se situeze în noile lor contexte de viaţă.

Celălalt ca străin

Antropologia culturală, definită ca știința străinului, a fost, în ultimii ani, subiectul unor dezbateri epistemologice în legătură cu problema celuilalt.[1] Cum poate fi perceput, gândit, reprezentat celălalt? Exista în primul rând, și în fond, ideea de a putea ajunge la o cunoaștere, înțelegere și percepție corectă a sa; în ultimii ani, această certitudine a lăsat locul îndoielii. Cum poate fi descrisă o cultură străină fără ca punctele de vedere și criteriile adoptate să conducă la pierderea ideii pe care aceasta și-o face despre ea însăși? Este „auto-reprezentarea unei societăți" o formă potrivită de studiere a sa? Nu este orice „auto-reprezentare" în necunoștință de cauză în ceea ce privește o mare parte din propria sa realitate? Și ce anume este această realitate? Cum poate fi înțeleasă? Cu ajutorul cercetărilor obiectivante și al reificărilor pe care acestea le produc? Ce aspecte ale realității pot fi observate prin cercetare, ce aspecte îi scapă acesteia și ce aspecte sunt deformate de aceasta ca urmare a procedeelor sale? În ce măsură imaginea celuilalt nu este formată de etnologie după imaginea sa proprie, în felul său de a construi universul străin? Și chiar dacă nu este decât parțial cazul, în fond, rămâne problema de a cunoaște în ce măsură orice știință creează însuși obiectul pe care îl studiază. Pe planul metodologic, studiul de caz se află în centrul anchetei etnologice. Cu ajutorul observațiilor participante, se inventariază informații care, după faza studiului pe teren, fac obiectul unei munci de punere în scris. În orice caz, *„observația participantă"* și *„punerea în scris a celuilalt"*, plecând de la aceste studii, rămân întotdeauna în centrul cercetărilor de antropologie culturală. În mod simplu, astăzi, conștiința reducerilor induse de aceste condiții de

[1] Pentru dezbaterile purtate în partea franceză, cf. Augé 1994; Baudrillard/ Guillaume 1994; Todorov 1982, 1989; Hirsch 1988; Kristeva 1990; Ricoeur 1990; în partea anglo-saxonă, cf. Berg/ Fuchs 1993 (bilanț foarte bine documentat al discuțiilor în curs); în partea germană, cf. Wimmer 1988 și 1997; Waldenfels 1990; Schäfter 1991; Münkler 1998.

studiere a celuilalt este mai subtilă; despre acesta din urmă, acest dispozitiv oferă un punct de vedere numai dintr-un anumit unghi. Indiciile sale se vor „citi" ca un text, apoi se vor transforma în scriere, sub forma unei analize de caz. Înțelegerea şi prezentarea celuilalt trec de la structura sa textuală la prezentarea sa în scrierile etnologului, a cărui sarcină constă în producerea unei „descrieri dense"[1]. Supoziția acestei descrieri dense şi fenomenologice: posibilitatea de a citi „încorporările" şi modurile de exprimare ale celuilalt precum un „text", această lectură putând fi tradusă într-un nou text de reprezentare a celuilalt. Interogarea acestei supoziții repune, de asemenea, în cauză pertinența enunțurilor şi valoarea cunoştințelor astfel dobândite.

Antropologia culturală, ştiință cu caracter hermeneutic, riscă să „dizolve momentul diferenței, al neidenticului, în apariția unui concept universal de înțelegere şi a unei metodologii pozitive universale de apropriere hermeneutică a străinului de făcut pe măsură"[2]. Aceasta este împărțită între ideea diferenței celuilalt şi tentația de a o readuce într-o grilă de concepte universale.[3] Etnologia, cu orientare hermeneutică, elaborează lumea celuilalt cu ajutorul unei lecturi şi a unei interpretări; însă ea tematizează, de asemenea, relația dintre celălalt şi sine, dintre cultura cealaltă şi cadrul de referință al etnologului, incluzând interpretul în interpretare. Antropologia culturală, cu orientare hermeneutică, operează cu procedee de obiectivare şi de reflecție a referințelor la lume şi ale sinelui[4]. Această reflecție poate conduce la o *etnologie a sinelui* capabilă să aducă *etnologiei celuilalt* cunoştințe suplimentare prețioase.

Etnologia l-a situat pe celălalt la răscrucea analizei culturilor şi bazelor, în general, ale ființelor umane, în traducerea şi descrierea etnografică. În privința aceasta, în Introducerea la lucrarea sa *Argonautes du Pacifique occidental (Argonauții Pacificului occidental),*

---

[1] Cf. Geertz 1983.
[2] Berg/Fuchs 1993, p. 20.
[3] Cf. Fabian 1983.
[4] Cf. Turner 1982; Schechner 1985; Soeffner 1995; Turner 1969.

Malinowski a propus trei procedee de obiectivare care se completează unul pe celălalt[1]:

- inventarul statistic al datelor culese prin chestionare şi observații, obiectivul fiind acela de a elibera sistemele de reguli şi de legi;
- păstrarea unui jurnal de cercetare menit să înregistreze, în mod regulat şi constant, observațiile despre comportamentele populațiilor umane studiate;
- inventarul scrierilor, exprimărilor tipice şi formulelor magice.

Malinowski a fost primul care a propus procedee care l-au desemnat pe celălalt ca „veritabil obiect al unei observații ştiințifice intime şi sistematice: *„othering"* prin punere la distanță, contextualizare, delimitare (holism)"[2]. Ca etnolog, Malinowski a elaborat o reprezentare recapitulativă a unei alte societăți; din legătura sa exterioară, el putea puncta elementele sale caracteristice; el devine interpretul, cronicarul şi purtătorul de cuvânt al acesteia. În acest stadiu, lucrările lui Malinowski nu ating încă nivelul unui schimb reciproc şi activ între cercetător şi reprezentanții culturii străine. Doar etnologul este activ şi creativ. Forma de prezentare şi caracterul textului conform acestei atitudini de cercetare este monografia: oricum, ea rămâne una din formele cardinale ale punerii în scris, ale obiectivării şi ale reprezentării în etnologie. Raporturile lui Malinowski cu celălalt se lovesc de dificultățile constitutive ale oricărei cunoaşteri a celuilalt: cele de constituire a obiectului, ale raportului paradoxal de proximitate şi de distanță, ale particularului şi universalului, funcție dublă a etnologului, care este un cercetător pe teren şi un autor, în acelaşi timp. Mai târziu, aceste dificultăți în raporturile cu celălalt au avut ca efect reflecția asupra *textualității* şi *discursivității* etnologiei, şi *experimentarea unor noi forme de reprezentare*.

---

[1] Cf. Malinowski 1989.

[2] Berg/ Fuchs 1993, p.35.

Scrierile lui Geertz se află la originea *cotiturii hermeneutice în antropologia culturală*[1] şi sunt printre contribuţiile cele mai importante la discuţiile mai recente consacrate celuilalt şi posibilităţilor de reprezentare a acestuia. Nucleul nu mai este cercetarea comportamentului, ci cea a planurilor de viaţă şi viziunilor asupra lumii ale celorlalţi. Ce sens şi ce semnificaţie atribuie fiinţele sensibilităţii lor şi faptelor lor, şi cum pot fi reprezentate aceste structuri de sens şi de semnificaţie? Sensul şi semnificaţia reies prin interpretarea individuală şi înţelegerea colectivă, între tradiţie şi interpretare nouă; ele sunt de natură socială, aparţin deci unui spaţiu colectiv. *Interpretarea sistemelor simbolice* este cea care devine centrul cercetării, sisteme graţie cărora oamenii din alte culturi percep şi interpretează lumea lor şi ansamblul acţiunilor lor.[2] Cercetătorii îşi dirijează esenţialul eforturilor lor mai puţin asupra intenţiilor şi interpretărilor individuale ale actorilor decât asupra conţinutului lor obiectiv în sens, având ca obiectiv ancheta asupra valorilor, semnificaţiilor şi perspectivelor de acţiune de care dispune o altă cultură. Acest lucru necesită „descrierea densă" a secvenţelor de acţiune şi a schimburilor verbale, graţie unor noţiuni apropiate ale experienţei: un procedeu concentrat asupra conţinutului a ceea ce se descrie. Graţie punerii în scris, semnificaţiile limbajului vorbit sunt păstrate, însă nu cele ale cuvântului ca fapt oral sau ca act de limbaj. Neapărat, transformarea cuvântului într-un text implică o distanţă faţă de intenţiile celor care se exprimă, la nivelul emoţiilor, precum şi la nivelul intelectului. În plus, în punerea în scris, conţinutul cuvântului este detaşat de condiţiile de spaţiu-timp ale limbajului. Prezenţa fizică şi scenică a locutorilor trecând în afara cadrului, discursurile lor se colorează într-o dimensiune abstractă care le face pertinente pentru numeroşi şi diferiţi destinatari. Etnologia devine astfel o etnografie, tentativa de a citi un text, de a face să-i reiasă structura, de a-i descifra semnificaţia şi de a traduce rezultatele acestui proces într-un text etnologic. În centrul motivaţiilor

[1] Cf. Geertz 1996, 1987, 1983.

[2] Despre problema teoriei culturii, cf. Konersmann 1996.

cercetătorului se află ideea că o cultură şi faptul social, instituțiile şi tradițiile sunt lizibile şi interpretabile ca un text. Analiza trebuie să țină cont aici de jocurile de limbaj, metafore şi metonimii. Ceea ce va fi interpretat mai întâi, este ceea ce spun persoanele interogate, obiecte ale anchetei, şi aceasta prin punctul de vedere al etnologilor. Apoi, rezultatul acestui proces este supus unei noi interpretări la un alt nivel, cu o parte centrală pentru construcții, ficțiunile şi conştiința critică a etnologului. În general, etnologii se adresează membrilor propriei lor culturi. Pentru aceştia din urmă ei scriu şi lucrează la *traducerea* culturii celuilalt. Un punct rămâne nerezolvat în aceste considerații: cum se derulează procesele descrise? Este sigur, totuşi, că această concepție a făcut să apară în antropologia culturală o nouă conştiință, metodologică şi epistemologică, cu efecte prolifice asupra dezvoltării ştiințelor şi asupra calității reflecțiilor. În primirea rezervată lucrărilor lui Geertz, rămâne controversată problema propriilor sale criterii de calitate ale abordării celuilalt, ale reprezentării străinului: în ce măsură studiile sale pe teren au atins propriile sale obiective?

Opera lui Malinowski lăsa să transpară o falie problematică între subiectivitate şi obiectivitate; Geertz a încercat să controleze această dificultate, recurgând la circularitatea hermeneutică; mai târziu, a existat revendicarea de a lăsa mai mult loc vocii celorlalți. Proiectul *the others speak back*[1] era o direcție importantă a cercetărilor etnologice pe plan internațional. Bazându-se pe propriul limbaj, celălalt trebuia să încerce să îşi reînsuşească subiectivitatea şi reprezentările. În această intenție, evantaiul se întinde „de la atacurile şi manifestele prin esență politice ale lui Frantz Fanon[2] care revendicau deconstruirea discursului hegemonic al Occidentului, care îl îngheață pe celălalt şi, mai mult, amenință să împiedice criteriile al căror obiect este acest discurs[3], până la chestionarea sistematică a imaginii uneia sau altei culturi impusă de

[1] Cf. Nandy 1983.
[2] Cf. Fanon 1961.
[3] Cf. Said 1980.

etnologie"[1]. Din ce în ce mai mult, reprezentanții antropologi indigeni sunt cei care iau cuvântul, ale căror lucrări, totuşi, din unghi epistemologic, sunt încă deseori ancorate în antropologia culturală anglo-saxonă. Criza „subiectului", diagnosticată în cursul anilor '70 şi '80 în ştiinţele umane, urmată de o criză a obiectului, s-a făcut simțită şi asupra acestor tentative de a da celuilalt mai mult cuvântul şi de a ascuți capacitatea de a-l asculta. Însă aceste abordări nu puteau să se prevaleze de deschiderea unui acces privilegiat la cultura celuilalt. Şi ele a trebuit să ajungă la un compromis cu problemele *constituirii obiectului*, *reprezentării celuilalt*, şi, în ceea ce priveşte etnologul, cu problemele *subiectivității* şi *controlului*.

Abordări mimetice

Printre modurile de a trăi împreună cu celălalt, mima, în funcția sa, este de o importanță capitală, aşa cum Frazer o percepuse foarte devreme în etnologie. În lucrarea *Rameau d'or* (*Creanga de aur*), el îşi începe dezvoltările cu magia simpatică, făcând distincția între „magia imitativă", bazată pe similitudine, şi „magia de transfer", bazată pe legea contactului, şi defineşte funcția acesteia în aceşti termeni. În câmpul magiei, este exercițiul *puterii asupra celuilalt bazându-se pe mimă.*[2] Pentru ca operația magică să fie eficace, similitudinea este condiția care garantează relația stabilită de către vrăjitor între două obiecte, două situații sau doi indivizi. Cu ajutorul unei efigii sau unei reprezentări a obiectului original, acesta se asigură de o influență asupra acestuia. În ceea ce priveşte efectele sale, credința este cea care este crucială. Însă Frazer se înşală atunci când vede în similitudine o condiție *sine qua non* a eficacității procedurilor magice prin mimă. Nu similitudinea este decisivă aici, ci stabilirea unei relații între o reprezentare şi un motiv

[1] Berg/ Fuchs 1993, p. 67.
[2] Cf. Frazer 1981.

inițial: relaționarea a două „lumi". Prin intermediul referinței mimetice a „lumii" mele la „lumea" celuilalt se deschide o cale de abordare a celuilalt.

Taussig lămureşte aceste procese prin exemplul figurinelor create de indienii Cuna, dintre care unele amintesc de colonizatorul alb, prin înfăţişare şi îmbrăcăminte.[1] Fabricând, prin act mimetic, reprezentări ale Albilor sub formă de figurine, indienii Cuna reuşesc să miniaturizeze colonizatorii albi şi să le elimine caracterul amenințător. Procedurile magice le permit să exercite o putere asupra Albilor omnipotenți. Studiile de antropologie culturală oferă multe exemple de acest gen: reprezentarea celuilalt este cea care permite abordarea acestuia. Datorită *creării acestei reprezentări*, sentimentele şi percepțiile al căror obiect este celălalt pot găsi expresie şi reprezentare figurativă. Fiecare îl transpune astfel pe celălalt în propria sa lume simbolică; relația cu acesta trece prin corp. Ceva devine vizibil în reprezentare, ceva ce înainte nu era tangibil. A crea o reprezentare a Albilor nu este deci numai imitare, ci fapt mimetic: este o producție nouă prin raportare la o realitate dată. *Actul mimetic* nu este o simplă reproducere, ci o acțiune creativă. Făurirea unei reprezentări a Albilor înseamnă încercarea de a găsi un mod de raportare la ciudățenia lor. În fundalul acestei producții se află o nelinişte, o frământare: ei întruchipează reprezentarea Albilor în simbolistica sa proprie, dorința de a limita fascinația legată de necunoscut. În această mimă, indienii Cuna nu vor să îşi explice alteritatea Albilor, motivele faptelor lor, valorile şi simbolismul culturii lor: ei vor să exprime şi să reprezinte printr-o imagine semnificația pe care aceştia din urmă o au pentru ei, indienii Cuna. Actul de creație mimetică a acestor reprezentări este o luare în posesie imaginară şi simbolică a Albilor, provocat de nevoia de a elucida relațiile lor cu aceştia din urmă.

Apropieri mimetice de celălalt se pot produce cu ajutorul unor diferite forme de reprezentare. Pe lângă elaborarea de texte şi imagini, gesturile şi ritualurile, jocurile şi operațiile de schimb au un rol important.

---

[1] Cf. Taussig 1993.

Sinele şi celălalt se suprapun în producerea reprezentărilor. Orice reprezentare a celuilalt este însoțită de o performanță: este o reprezentare figurativă sub formă de obiectivare sau de întruchipare. Energiile mimetice duc la faptul că o reprezentare nu este decât o simplă efigie a unui model, dar şi că aceasta se distinge de acesta şi dă naştere unei noi lumi. În multe cazuri, reprezentarea se referă la o reprezentare figurativă a celuilalt care nu s-a conturat încă, ea este prezentarea ireprezentabilului, obiectivării sale sau întruchipării sale. În acest caz, mima dă naştere reprezentării figurative formale a reprezentărilor, însuşi obiectul imitării.

În procesele mimetice, străinul este introdus în logica şi dinamica lumii imaginare a sinelui.[1] Şi astfel, el este transformat într-o reprezentare. Ca atare, el nu este încă obiectul unei aproprieri; el devine o reprezentare figurativă în care se contopesc cele două universuri: o *reprezentare figurativă a stării intermediare*[2]. Apariția unei astfel de „stări intermediare" are un sens excepțional în întâlnirea cu celălalt. O reprezentare mimetică oferă posibilitatea de a nu îl îngheța şi absorbi pe celălalt, străinul, ci de a păstra ambivalența existenței sale ca străin şi, în acelaşi timp, cunoscut. *Mişcarea mimetică* seamănă cu un dans între celălalt şi sine. El nu rămâne nici în universul unuia, nici în al celuilalt; este o mişcare de du-te vino între cele două. Reprezentările celuilalt sunt contingente, ele se pot constitui şi în alte reprezentări figurative. Cea la care va duce mişcarea mimetică nu este dată dinainte, ea depinde de jocurile imaginației şi de contextul simbolic şi social. Nu există formă prestabilită şi obligatorie a reprezentării sau a reprezentării figurative: foarte multe forme diverse şi eterogene sunt imaginabile. Ce figuri de dans, ce forme de joc vor fi alese, aceste lucruri vor fi decise în cursul mişcării mimetice. Mimarea celuilalt duce la experiențe estetice: este un joc cu necunoscutul, o extensie a sinelui la celălalt. Mima provoacă o „asimilare" cu celălalt. Ea scoate în evidență sensuri şi le

---

[1] Cf. Cantwell 1993.

[2] Cf. Levinas 1995; Lescourret 1994.

poate mobiliza pe toate pentru a se realiza. Mima nu duce la o „cădere" în universul celuilalt, nici la o fuziune cu acesta, nici la o mişcare care implică renunțarea la universul sinelui. Această mişcare ar fi mimetism față de universul străin, cu o pierdere a propriului univers. Mima în raport cu celălalt include în ea apropierea şi, în acelaşi timp, distanțarea, indecidabilul *stării intermediare*, un dans la frontiera dintre universul sinelui şi universul celuilalt. Orice timp petrecut de o parte sau de alta a frontierei ar face să se piardă unul din cele două: acesta ar fi sfârşitul mişcării mimetice.

Apropierile mimetice de celălalt se derulează între Caribda şi Scylla, între capitularea universului străin, prin renunțarea universului sinelui şi reducerea celuilalt univers în interiorul sinelui. Pe de o parte, există figura transfigurată a xenofiliei, prin proiecție; pe de altă parte, există fețele cu grimase ale xenofobiei. În cele două cazuri, este dorința de a evita întâlnirea şi confruntarea. În primul caz, diferențele sunt înlăturate; în cel de-al doilea, ele nu sunt admise. În ambele cazuri, se sacrifică fie universul sinelui, fie cel al celuilalt: în ambele cazuri, nu se poate stabili nici o relație nouă, nu există descoperire. Xenofilia conduce la o experiență sărăcăcioasă a celuilalt. Înseamnă a se mulțumi cu imaginea şi sentimentele pe care le inspiră aceasta. Nu înseamnă cercetarea celuilalt „exterior", nu înseamnă a se expune la ambivalența apropierii mimetice. Dacă celălalt nu răspunde aşteptărilor şi speranțelor puse în el, proiecțiile inițiale se transformă în refuz şi în ostilitate, trezindu-i celuilalt, în final, sentimente similare. Este o circularitate mimetică capabilă să alimenteze ostilitatea şi violența. Protagoniştii reacționează la ostilitatea celuilalt, reacțiile lor declanşează o escaladare a violenței. Pentru a depăşi „criza mimetică", există căutarea „vinovaților", victimelor, țapilor ispăşitori[1]. Asupra acestora, societatea proiectează violența care îi este inerentă; ordinea socială distrusă poate fi restabilită. Atâta timp cât protagoniştii nu îşi dau seama de aceste mecanisme, ele continuă să acționeze şi nu este posibil nici un acord.

[1] Cf. Girard 1982.

Proiecțiile reciproce şi imaginile ostile, care se intensifică în mod reciproc, interzic percepția celuilalt, întâlnirea şi confruntarea cu acesta. A doua posibilitate de a rata întâlnirea cu celălalt constă în a nu-l percepe în diferența sa în raport cu sinele. De aici, şi în acest caz, un refuz de a se deschide față de procesele mimetice. Diferența este insuportabilă. Acest lucru înseamnă reducerea celuilalt la lumea familiară. A deveni asemănător cu Celălalt pune în pericol existența sinelui. Singura soluție este atunci devalorizarea celuilalt sau distrugerea sa, şi astfel imposibilitatea unei apropieri mimetice.

Această apropiere mimetică de celălalt este ambivalentă. Ea poate reuşi şi îmbogăți universul sinelui. Însă ea poate şi eşua şi conduce la distrugerea celuilalt şi a sinelui. Întâlnirea cu celălalt oscilează între polul hotărârii şi cel al nehotărârii. Succesul abordării celuilalt şi al relațiilor cu acesta există în funcție de capacitățile de a asuma frământările suscitate de neidentitatea acestuia. Universul sinelui şi al celuilalt nu sunt unități blocate pe ele înseşi sau complet separate. Din contră chiar, aceste două universuri întrețin între ele o relație formată din „fragmente". Această relație este mimetică, ea se conturează în procese de apropiere şi de diferențiere; ea este istorică şi se modifică în funcție de context şi de moment.[1]

[1] Tradus din limba germană de Jean-Luc Evard.

Mondializarea educaţiei

Educaţia şi formarea în Europa sunt supuse în prezent unor modificări considerabile. Nu mai poate fi considerată doar o sarcină care priveşte exclusiv statele-naţiuni. Din contră, ar trebui să se facă din aceasta o sarcină interculturală, cu atât mai mult cu cât Uniunea Europeană cuprinde din ce în ce mai multe ţări.[1] Problema cunoaşterii modului în care se vor trata diferenţele şi punctele comune ale concepţiilor educaţiei, atât la nivel regional cât şi la nivel naţional, se află în centrul acestei evoluţii. Trebuie păstrate, pe de o parte, diferenţele culturale dintre ţările Europei, dat fiind faptul că aceste diferenţe sunt cele care constituie diversitatea şi bogăţia acestui continent; pe de altă parte, ţinând cont de evoluţia politică, economică şi culturală în Europa, trebuie să se dezvolte perspective comune şi să se acţioneze în funcţie de acestea. Este mai important ca oricând să se dezvolte punctele comune, pentru că ţările din întreaga lume sunt legate prin reţea în domeniul politic, economic şi cultural, şi pentru că globalizarea se referă la toate domeniile vieţii. Această evoluţie, pe termen lung, va spori tensiunile dintre local, regional şi global. Din ce în ce mai mulţi oameni se vor considera cosmopoliţi, responsabili de destinul întregii lumi; în acelaşi timp, ei nu vor fi pregătiţi să îşi abandoneze legătura lor profundă cu contextul local, regional şi, în acelaşi timp, naţional în care trăiesc. Globalizarea reprezintă un proces cu mai multe dimensiuni, care modifică profund societatea – fie în domeniul economic, politic, social sau cultural – şi care va schimba în mod durabil raportul dintre local, regional şi naţional şi prin aceasta chiar şi educaţia şi formarea în Europa. Factorii următori au un rol important în acest proces:

[1] Cf. Wulf 1998, 1995b; Dibie/ Wulf 1998; Sting/ Wulf 1994; Dieckmann/ Wulf/ Wimmer 1997; Wimmer/ Wulf/ Dieckmann 1996; Bruner 1996; Auernheimer 1990.

Nu vor mai exista suficiente locuri de muncă pentru toată lumea, ceea ce se referă mai ales la posturile pentru persoane necalificate. Nici speranța bazată pe tranziția de la o societate a muncii la o societate dominată de sectorul terțiar nu poate remedia acest lucru. Subiecții sociali nu vor mai găsi sensul vieții lor în muncă. Din acest motiv, trebuie făcut ceva astfel încât aceştia să îl poată găsi în altă parte. Vine aproape de la sine faptul că educația are un rol capital în acest lucru. Însă va trebui abandonată ideea că o formare profesională este destinată unei anumite meserii şi va trebui favorizată dezvoltarea abilităților, cum sunt cooperarea şi inovarea, reflecția şi performanța, competența interculturală, şi va trebui să se dezvolte mijloacele media. În acest context, educația nu este doar responsabilă de cunoştințele specifice ale individului, ci ea trebuie să contribuie şi la dezvoltarea acestor abilități, care îi permit acestuia să trateze mai bine domenii care nu au legătură cu lumea muncii. Pentru a gestiona mai bine viața şi munca, ambele devenite mai complexe în urma globalizării, este deci necesar să se investească mai mult în domeniul educației.

Reducerea importanței statelor-națiuni. Dacă statul-națiune, ca teritoriu distinct de celelalte țări europene, a încurajat, până în prezent, cultura şi educația națională, globalizarea atrage treptat după sine o reducere a importanței sale, precum şi alte condiții ale educației în Europa. Această pierdere a suveranității statelor-națiuni are mai multe cauze: în primul rând, comisii europene supranaționale iau, în locul lor, un număr din ce în ce mai mare de decizii. Statele-națiuni participă la luarea acestor decizii, desigur, însă nu le mai iau singure. Faptul că aceste decizii sunt luate în mod cooperativ este pozitiv pentru statele-națiuni, în măsura în care ele pot avea un impact în Europa, şi chiar în lumea întreagă. În al doilea rând, grupurile multinaționale reduc puterea statelor-națiuni deoarece ele le pun în concurență unele cu celelalte. Astfel, statele îşi dezvoltă produsele în țările foarte avansate din punct de vedere tehnologic, plătesc impozite în țările unde impozitele sunt cele mai mici, în timp ce producția se desfăşoară în țările cu salarii mici. Distrugerea locurilor de muncă atrage după sine, pentru statele-națiuni,

cheltuieli suplimentare pentru despăgubirea şomerilor, dar în acelaşi timp se pune problema finanţării acestor cheltuieli publice, din moment ce companiile multinaţionale îşi plătesc impozitele într-o altă ţară. Această strategie permite companiilor multinaţionale să îşi sporească profitul, în timp ce statele-naţiuni nu au resurse să investească în educaţie, sănătate şi domeniul social. Ele vor avea deci din ce în ce mai multe dificultăţi în asumarea sarcinilor lor tradiţionale şi riscă să nu-şi mai poată îndeplini datoria de integrare.

Globalizarea *apropie diferitele ţări ale Europei* şi permite europenilor să cunoască noi spaţii culturale şi sociale, care nu mai corespund teritoriilor naţionale separate prin frontiere. Datorită noilor mijloace media (telefonul, televiziunea şi informatica), este posibilă străbaterea unor distanţe enorme practic cu viteza luminii. Spaţiul se îngustează. Relativ puţin timp şi puţini bani sunt de ajuns, astăzi, pentru a străbate distanţe enorme. Imaginile, discursurile şi turismul de masă ne apropie de ceea ce se află departe. Ordinea tradiţională a spaţiului, timpului, depărtării, proximităţii, necunoscutului şi familiarului este întreruptă. Astfel se nasc noi amestecuri: această societate mondială şi *transnaţională* nu este caracterizată de uniformitate şi claritate, ci din contră, de *diversitate, diferenţă şi complexitate*. Imaginile planetei Terra, reprezentând pentru noi „patria" noastră în univers, sunt profund ancorate în lumea noastră interioară de imagini şi în imaginarul nostru. Însă aceste imagini nu transmit faptul că Terra este omogenă în ceea ce priveşte cultura sa, economia sa şi politica sa, nici faptul că ea este pe cale să se omogenizeze. Teza americanizării („macdonaldisation" – „macdonaldizarea") lumii nu pare deci suficientă pentru a admite acest fenomen, căci nici America, nici Europa nu reprezintă centrul lumii. Lumea este alcătuită mai degrabă din mai multe centre culturale, economice şi politice, care au toate un anumit impact în domeniul tehnologiei, finanţelor, mijloacelor media, imaginilor şi dezbaterilor internaţionale.

Impactul globalizării asupra culturii şi în special asupra educaţiei are o foarte mare importanţă pentru problematica noastră. Până în

prezent, cultura, mai ales, este considerată ca ceva național, şi ca atare, este asociată unui teritoriu exact şi unei limbi, unor tradiții, amintiri, simboluri şi unor ritualuri comune. În cadrul instituțiilor şcolare, cum este şcoala de exemplu, nu se vorbeşte de alte culturi naționale din Europa decât dacă acestea au o legătură cu cultura națională. Celelalte culturi nu servesc decât la desprinderea caracterului unic şi particular al propriei culturi. Este de ajuns să aruncăm o privire în manualele şcolare pentru a observa această concepție a educației şi formării, axată pe statul-națiune. Nu se mai regăsesc aproape deloc în acestea stereotipuri şi idei preconcepute despre celelalte națiuni, dar privirea aruncată asupra acestora rămâne restrânsă şi limitată. Este un fapt care nu se confirmă sau se confirmă mai puțin în predarea limbilor străine deoarece aceasta este mai degrabă orientată către cultura țării unde este vorbită limba care se învață. Însă acest lucru este valabil, de exemplu, pentru predarea istoriei. Dat fiind faptul că regiunile au din ce în ce mai multă importanță în Europa, nu este de mirare faptul că se ține mai mult cont de elementele regionale la şcoală. Acest lucru este valabil atât pentru limbile, cât şi pentru culturile regionale, memoria colectivă, simbolurile, semnele şi în rituri. Locul ocupat în clasă de tradițiile regionale depinde de organizarea statului-națiune şi de faptul că sistemul său şcolar este centralizat sau descentralizat. Caracterul național al educației şi formării este relativizat de globalizare, se încearcă să se vorbească, în clasă, despre alte regiuni ale lumii. Şcolile în Europa nu se mai pot studia ca şi cum istoria Chinei şi Japoniei nu ar exista. Acelaşi lucru este valabil pentru Mexic, Brazilia şi evoluția Africii, un continent care, în ciuda globalizării, rămâne încă izolat. Însă nu este vorba doar de a se deschide la noi conținuturi, trebuie, de asemenea, în plus, a se interesa de ceea ce este *străin*.

Globalizarea culturilor. Este timpul să înceteze conceperea proceselor de educație şi de formare în Europa ca şi cum ar avea loc numai într-un fel de cameră închisă ermetic, care ar conține cultura unui singur stat-națiune. De fapt, diferitele origini, abordări şi concentrările culturii se suprapun astfel încât globalul, regionalul şi localul se

întrepătrund. Noțiunea de „glocalisation" – „glocalizare" (*glocalism*) a lui Robertson exprimă perfect această idee de suprapunere a globalului și localului, a universalului și singularului, care dă naștere unor noi forme de complexitate culturală și socială relativ autonome.[1] Rezultatul acestei suprapuneri și al acestei interdependențe nu reprezintă o unitate culturală închisă, ci o diversitate profundă a condițiilor de viață pentru secolul XXI. În ciuda globalizării, regionalizării și localizării culturii, educației și formării în țări precum Italia, Danemarca, Olanda, Regatul Unit, Germania și Franța, acestea continuă să fie diferite unele de celelalte. Cu cât căutăm mai mult punctele comune, cu atât mai mult descoperim diferențele. Și doar atunci când se ține cont de diferențe, se descoperă punctele comune. Vom asista la nașterea unor noi amestecuri culturale. Cultura mondială sau europeană nu va fi totuși omogenizată, ci va fi la fel de eterogenă și diversă ca și până acum. În domeniul educației și formării, va fi deci vorba de dezvoltarea unor noi reprezentări ale celuilalt, unor noi puncte de reper și unor noi loialități, și chiar solidarități transnaționale. Mișcarea ecologică și mișcarea pacifistă fac parte dintre primele mișcări transnaționale. Ne gândim, printre altele, la manifestațiile din întreaga lume împotriva testelor nucleare din Pacific, pe care guvernul francez refuza să le oprească. Noile valori culturale și noile perspective globale sunt cele care fac posibile astfel de manifestații care depășesc frontierele.

Privitoare, astăzi, la toate domeniile vieții, procesele de europenizare și de globalizare fac viața mult mai complexă decât înainte. Prin intermediul noilor media, noilor forme de comunicare în piața mondială, aceste procese au o mare influență asupra generației tinere. Ele acționează în așa fel încât țările cu cultură diferită să se asemene fără a se confunda în mod neapărat. Tentativa de a reduce diferențele în luarea în cont a particularismului, tentativă care ar servi la distrugerea diferențelor dintre culturi, ar provoca o mișcare de rezistență, în cadrul căreia s-ar sublinia pe bună dreptate unicitatea și aspectul ineluctabil al

[1] Cf. Robertson 1995.

singularului. În fața acestei evoluții, educația şi formarea trebuie, mai mult ca niciodată, să sprijine tinerii să răspundă în mod autonom noilor cerințe ale societății, acestea trebuie să le dea lor posibilitatea să îşi perfecționeze cunoştințele şi să trăiască diferite experiențe pentru a-şi dezvolta personalitatea. În acest context, este datoria educației, mai ales, de a pune de acord dreptul la egalitatea de şanse cu cerințele societății competiționale. În numele egalității de şanse, trebuie, înainte de toate, să fie încurajați fetele şi băieții dezavantajați din punct de vedere social. Pentru a-i pregăti să trăiască într-o societate competițională ca a noastră, trebuie învățați să ştie să se impună. Primul obiectiv este solidaritatea, al doilea individualitatea. Între cele două obiective există un raport antinomic care nu admite compromisuri.

Celălalt. În interiorul proceselor sociale şi culturale provocate de globalizare, întâlnirea şi confruntarea cu celălalt sunt din ce în ce mai importante. De fapt, calitatea şi viitorul vieții în Europa depind în întregime de calitatea raportului cu celălalt. În măsura în care se presupune că educația şi formarea pregătesc tinerii pentru a face față provocărilor pe care le rezervă viața, o confruntare sporită cu ceea ce este străin şi cu străinii face parte din sarcinile lor cele mai importante. Însă ce este străin şi ce este familiar? În ce constau similitudinile dintre ceea ce este străin şi ceea ce ne este propriu, şi în ce constau diferențele dintre acestea două?

Ceea ce este străin este şi enigmatic. Nu îl putem coloniza sau încorpora într-o comunitate. Dacă totuşi încercăm să facem acest lucru, îl distrugem. Nu putem înțelege ceea ce este străin: acesta este rezultatul unor lungi dezbateri epistemologice în etnologie. Dacă, în ciuda acestui lucru, ne înverşunăm să îl înțelegem, riscăm să incorporăm ceea ce este străin în ceea ce ne este propriu. Înțelegerea devine atunci o strategie pentru a se menține la putere. Dacă suntem capabili să înțelegem ceva, îl putem de asemenea domina şi controla. Din acest motiv, trebuie să ne ferim să nu dorim prea mult să înțelegem. Trebuie să renunțăm în mod conştient la dorința de a extinde domeniul a ceea ce ne este propriu şi la distrugerea domeniului celuilalt. Dacă

plecăm de la principiul neposibilității de a-l înțelege pe celălalt, descoperim o limită care permite să îl analizăm fără a-l distruge, schimbare de perspectivă în care trebuie să se evite reducerea celuilalt la sine însuşi. Este tentativa de a trăi sinele din punctul de vedere al celuilalt. Obiectivul este de a elabora o gândire heterologă care să îl lase pe celălalt intact, permițând în acelaşi timp abordarea acestuia.

În Uniunea Europeană, de acum înainte, va fi mai important ca niciodată să trăim cu diferențele. Acest lucru este cu atât mai uşor cu cât admitem caracterul unic şi ireductibil al celuilalt şi cu cât rezistăm tentației de a cunoaşte cu orice preț ceea ce este străin. Din nefericire, o asemenea abordare aşteaptă mult de la tineri şi de la abilitățile lor de a gestiona complexitatea. Tinerii trebuie să învețe să accepte diferența, care repune în discuție propria lor identitate, deseori construită cu greutate. Dacă aceştia nu reuşesc să suporte diferența celuilalt, ei au recurs deseori la acte de violență împotriva acestuia. Violența față de străini devine atunci un mijloc de a restabili propria stabilitate psihosocială pe care o credeau pierdută. Devalorizarea celuilalt, etichetarea acestuia şi transformarea sa în țap ispăşitor sunt strategii de apărare folosite în mod curent. Dat fiind faptul că xenofobia are o funcție stabilizatoare asupra psihologiei tinerilor, eradicarea acesteia este dificilă. Proiecția negativității asupra celui care este străin este mult prea importantă, fiindcă ea serveşte la a se debarasa de imaginea negativă pe care o putem avea despre sine însuşi. Situația socială în care se află tinerii joacă, de asemenea, un rol important. În majoritatea cazurilor, ei au încetat şcoala, nu au găsit loc de muncă şi o parte din familia lor se află în şomaj. Ei nu sunt deci integrați în societate şi se simt foarte puțin siguri pe ei înşişi. Această viață fără perspective nu mai are nici un sens pentru ei. În asemenea condiții sociale, tinerii riscă să fie excluşi din societate, ceea ce, pe termen lung, atrage după sine dezvoltarea unor grupuri care trăiesc în sărăcie.

În secolul XXI, educaţia şi formarea se află într-un ansamblu de tensiuni pe care trebuie să le depăşească[1]:

- *Tensiunea dintre global şi local.* Oamenii vor fi din ce în ce mai „cosmopoliţi" şi vor avea o responsabilitate comună faţă de pământ, fără a dori neapărat să îşi abandoneze ataşamentul de regiunea lor sau de ţara lor.
- *Tensiunea dintre universal şi singular.* Globalizarea vieţii umane nu se reduce la domeniul economiei şi politicii; ea priveşte şi domeniul cultural şi educaţional. Se poate vedea în aceasta o şansă, dar şi un risc. Este deci indispensabil să se pună de acord individul şi faptul că el face parte dintr-o tradiţie culturală anume, pe de o parte, cu noile forme de viaţă generate de globalizarea politicii, economiei şi culturii, pe de altă parte.
- *Tensiunea dintre tradiţie şi modernitate.* Cum putem rămâne deschişi faţă de prezent şi viitor fără a ne trăda propriile tradiţii culturale? Cum putem reuşi să punem în legătură diferitele dinamici în mod constructiv? Ce rol joacă tehnologiile moderne şi noile mijloace media în acest lucru?
- *Tensiunea dintre termen lung şi termen scurt.* Ceea ce pare a fi rezonabil pe termen scurt, se poate dovedi o eroare pe termen lung. Astfel, impactul investiţiilor în domeniul educaţiei nu va fi cunoscut decât pe termen mediu sau pe termen lung.
- *Tensiunea dintre competiţia indispensabilă şi preocuparea pentru egalitatea de şanse.* Reformele din domeniul educaţional nu pot trece cu adevărat peste această tensiune. Soluţii care nu ţin cont numai de un aspect sau de celălalt par insuficiente. De unde nevoia de a găsi, pe parcursul învăţării permanente, un echilibru între competiţie, cooperare şi solidaritate.

[1] Cf. educaţia 1996.

- *Tensiunea dintre dezvoltarea extraordinară a cunoştinţelor şi capacităţile de asimilare.* Educaţia are ca sarcină ajutorarea tinerilor să răspundă la noile cerinţe intelectuale şi să îşi dezvolte toate facultăţile lor personale.
- *Tensiunea dintre spiritual şi material.* Umanitatea va putea supravieţui pe pământ numai prin găsirea echilibrului între aceste două domenii.

Educaţia trebuie deci să îi facă pe oameni capabili să gestioneze mai bine aceste tensiuni şi aceste conflicte, cu scopul de a clădi viitorul comun al umanităţii. Educaţia trebuie să fie considerată ca o valoare în sine şi ca un proces care durează toată viaţa. Chiar dacă educaţia trebuie să facă faţă noilor cerinţe ale societăţii , ale economiei şi ale politicii, trebuie să ne ferim să o reducem la ceva care nu ar răspunde decât la aceste cerinţe. Educaţia şi formarea trebuie să rămână flexibile şi să ia în consideraţie diversitatea şi eterogenitatea lumii şi regiunilor acesteia. Trebuie să înveţe oamenii să trăiască împreună în mod paşnic şi constructiv. Învăţându-i să trăiască împreună, se speră să se dezvolte cunoaşterea celorlalţi şi creativitatea. Printre formele de cunoaştere, se acordă multă importanţă cunoştinţelor ştiinţifice, pentru că ele contribuie enorm la evoluţia societăţii. Este, de asemenea, important să înveţe oamenii să poată fi activi în domenii diversificate ale societăţii. Educaţia şi formarea trebuie să se concentreze mai ales asupra dezvoltării memoriei, reflecţiei, imaginaţiei, sănătăţii, facultăţilor estetice şi comunicative, precum şi asupra educaţiei şi formării individului cu nevoile sale concrete.

Confruntându-ne cu 900 de milioane de analfabeţi şi 130 de milioane de copii neşcolarizaţi, trebuie, înainte de toate, să ne străduim să ameliorăm condiţiile de învăţare în şcolile primare, fără a neglija neapărat şcolile secundare şi universităţile, unde un număr din ce în ce mai mare de tineri doresc să intre. În plus, trebuie susţinute ţările sărace pentru ca acestea să mărească numărul instituţiilor lor şcolare şi să

îmbunătăţească calitatea învăţământului. Reuşita reformelor din sistemul de învăţământ depinde de ajutorul din partea comunităţii, părinţilor, profesorilor şi directorilor, precum şi din partea comunităţii internaţionale. Comisia UNESCO subliniază importanţa descentralizării şi a unei participări active a profesorilor la reformele din sistemul educaţiei.

UNESCO recomandă comunităţii internaţionale să ia următoarele măsuri[1]:

- încurajarea fetelor şi femeilor în studiile lor,
- folosirea unui sfert din ajutorul de dezvoltare pentru finanţarea educaţiei,
- dezvoltarea schimbului între datorie şi educaţie astfel încât să se compenseze efectele negative asupra cheltuielilor publice, precum şi dezvoltarea unor politici de ajustare şi de reducere a deficitelor interne şi externe,
- să se ţină mai mult cont de ONG-uri (Organizaţie non-guvernamentală) în cooperarea internaţională,
- transmiterea, în favoarea tuturor ţărilor, a noilor tehnologii, aşa numite ale societăţii informaţionale.

La iniţiativa UNESCO a apărut, în 1996, un raport cu privire la formarea în lume, în secolul următor. Acest raport al Comisiei UNESCO este împărţit în nouă capitole ale căror titluri anunţă caracterul său programatic:

- *De la comunitatea de bază la societatea mondială*

Viaţa cotidiană a oamenilor este astăzi caracterizată prin interdependenţa mondială şi globalizare. Dat fiind faptul că influenţa globalizării asupra vieţii cotidiene a oamenilor nu încetează să crească, trebuie să reflectăm la cultură, la educaţie şi la societate. Riscul major

[1] Cf. *L'éducation. Un trésor est caché dedans* (Educaţia. O comoară se ascunde înăuntru) 1996.

este acela de a vedea cum se creează o ruptură între o minoritate capabilă să se mişte în această lume pe cale de a se clădi şi o majoritate a celor care s-ar simți neputincioşi în fața acestei situații. Din acest motiv, trebuie, înainte de toate, să se dezvolte înțelegerea reciprocă, sentimentul de responsabilitate şi de solidaritate. Educația şi formarea au ca sarcină ajutorarea oamenilor să se orienteze în aceste noi condiții de viață.

- *De la coeziunea socială la participarea democratică*

Politica educației trebuie să se extindă la mai multe domenii pentru a nu contribui la excluderea indivizilor sau grupurilor din populație. În cadrul socializării şi educației, se încearcă punerea de acord a cerințelor societății, pe de o parte, cu dreptul individului la o evoluție personală, pe de altă parte. Educația nu este cu siguranță în măsură să rezolve problemele fundamentale ale societății, dar ea poate contribui la o mai bună gestionare a acestora. Şcolile nu îşi îndeplinesc funcția, în interiorul societății, decât dacă ele susțin minoritățile, ajutându-le să trăiască în societate. În măsura în care se dezvoltă şi se practică, la şcoală, participarea democratică şi facultatea de a înțelege şi de a exprima o opinie, acesta este probabil cel mai bun loc pentru a forma democrați şi cetățeni. Datorită educației şi formării, copii şi adulții au o cultură care le permite să analizeze mai bine evenimentele şi să le înțeleagă în contextul lor istoric.

- *De la creşterea economică la dezvoltarea umană*

Este nevoie să se elaboreze un nou model de „dezvoltare/evoluție", care să țină mai mult cont de condițiile de viață ale oamenilor. De asemenea, ar trebui să se reflecte la viitorul locurilor de muncă, la schimbările din lumea muncii ca urmare a evoluției tehnologice, şi la raportul dintre politica de dezvoltare şi cea a educației. Trebuie făcut în aşa fel încât să se asigure o formare de bază în toate țările lumii.

- *Cei patru piloni ai educației*

A învăța să cunoască, a învăța să facă, a învăța să trăiască împreună şi a învăța să existe, aceştia sunt cei patru piloni ai educației. Scopul lor este acela de a transmite oamenilor o cultură generală şi, în acelaşi timp, specială. Este vorba despre a-i face capabili să acționeze cu decență în diverse situații locale şi internaționale. Oamenii trebuie să învețe să accepte diferența celorlalți pentru a putea să se respecte şi să coopereze. Din acest motiv, educația nu trebuie doar să transmită mai multe forme de cunoştințe, ci ea trebuie şi să arate oamenilor cum să învețe şi cum să se comporte „cu abilitate".

- *Educația pe toată durata vieții*

Este indispensabilă dezvoltarea unor strategii de educație permanentă, cu atât mai mult cu cât, în secolul următor, li se va cere oamenilor să fie din ce în ce mai performanți. În acest scop, trebuie create mai multe posibilități de educare.

- *De la educația de bază la cea de universitate*

Întreaga lume trebuie să amelioreze condițiile de educație, favorizând formarea de bază, şi în special educația primară, care constă în învățarea scrierii, citirii şi calculării. Este necesară o mai bună adaptare a formării de bază la condițiile şi la posibilitățile diferitelor țări şi populații. Este important, mai ales, să se stabilească programe speciale de lectură şi de scriere pentru analfabeți şi să se îmbunătățească cursurile de ştiințe ale naturii. Trebuie diminuat numărul de elevi în clase şi, în plus, trebuie să fie angajați profesori; dacă acest lucru nu este posibil, trebuie să fie înlocuiți profesorii, făcându-i pe elevi să lucreze cu noile tehnologii de predare. La fel şi pentru învățământul secundar. Trebuie făcut în aşa fel încât şcolile să devină mai transparente, pentru a asigura egalitatea de şanse. Pentru a pregăti tinerii pentru a face față cerințelor economice şi sociale pe care le rezervă viața, universitățile trebuie să dispună de o

dotare care să permită studenților să lucreze în bune condiții. Orice dorește și îndeplinește condițiile de intrare necesare trebuie să se poată înscrie la universitate. Trebuie încurajată cooperarea internațională între diferite universități și trebuie făcut în așa fel încât acestea să fie autonome și libere în ceea ce privește cercetarea și predarea. Doar astfel universitățile vor putea avea influența dorită asupra societății.

- *Cadrele didactice în căutare de noi perspective*

În funcție de țară, situația socială și economică a profesorilor diferă. În numeroase țări, ar trebui îmbunătățite radical condițiile de muncă ale profesorilor pentru ca aceștia să poată să își îndeplinească sarcina mai bine, ceea ce este de o mare importanță în evoluția țării lor. Pentru a declanșa procesele de educație și formare în diverse domenii ale societății, diferitele „locuri de învățare" și oameni cu diferite calificări profesionale trebuie să coopereze. Deoarece calitatea proceselor de educație și de formare depinde, într-o mare măsură, de calitatea profesorilor, aceștia din urmă ar trebui să urmeze seminarii de formare continuă. Căci predarea nu este o activitate individuală. Pentru a îmbunătăți predarea, trebuie, din contră, să se lucreze în grup, ceea ce permite profesorilor să schimbe idei. Grație acestui schimb la nivel național și internațional, se speră să se dezvolte generației următoare o conștiință a responsabilității și un sentiment de solidaritate care să depășească frontierele naționale.

- *Alegerea educației: rolul politicului*

Calitatea și orientarea sistemului de învățământ au o mare influență asupra calității și orientării societății. Este deci important să se poarte dezbateri publice cu privire la educație, la care trebuie să participe cei care au puterea de decizie. Descentralizând instituțiile de învățământ și acordându-le mai multă autonomie, îmbunătățim calitatea lor. Rămâne totuși faptul că educația și formarea rămân sub egida Statului sau a comunității. Statul finanțează educația. Fondurile private sunt binevenite,

chiar dacă ele nu pot înlocui fondurile de la Stat. În ceea ce priveşte finanţarea sistemului de învăţământ, trebuie luat în consideraţie faptul că toată lumea învaţă pe parcursul întregii vieţi. Trebuie să se utilizeze noile tehnologii informatice şi de comunicare pentru a lărgi posibilităţile de formare.

- *Cooperarea internaţională: educarea satului-planetă*[1]

La ora actuală, cooperarea internaţională este indispensabilă în domeniul educaţiei. Investiţiile în domeniul educaţiei sunt investiţii pentru viitor. Trebuie, înainte de toate, să fie susţinute fetele şi femeile care, în numeroase ţări din lume, sunt încă dezavantajate, şi trebuie să se dezvolte schimburi regionale şi internaţionale. Prin intermediul noilor tehnologii ale informaţiei, programele şcolare vor fi internaţionalizate. UNESCO va avea rolul unui forum pentru schimbul internaţional de informaţii.

Pentru a concluziona, dorim să adresăm câteva întrebări care vor permite deschiderea spre noi perspective:

- Răspunde acest raport intenţiei sale de a furniza o perspectivă generală asupra dezvoltării umane cu ajutorul educaţiei şi formării?
- În ciuda întregii cooperări internaţionale, nu este ea prea eurocentrică?
- Nu ar fi fost preferabil să se elaboreze câte un program de învăţământ pentru fiecare regiune a lumii?
- Nu este ideea că omul poate fi făcut perfect prea optimistă?

[1] Cf. Morin/ Wulf 1997.

INTERCULTURALITATEA

Noile misiuni ale formării universitare

Propunerile de orientare consacrate, de regulă pe plan național sau internațional, definiției rolului universităților insistă asupra importanței lor în mondializarea politicii, economiei, cunoştințelor şi culturii. De câtiva ani, această dimensiune a activităților universităților ocupă progresiv centrul reflecției. Sfera politică şi spațiul public văd în acestea instituții menite să susțină, prin cercetare, internaționalizarea cunoştințelor, formării şi cooperării academice. Fără îndoială, luarea în considerație, pe plan internațional, a cunoştințelor ştiințifice referitoare la teme de cercetare foarte precise ocupă deja un loc important de mai mult timp. Cu toate acestea, în ultimii ani, internaționalizarea formării academice, amploarea şi intensitatea cooperării internaționale în domeniile cercetării şi învățământului superior au cunoscut o puternică dezvoltare, în special în spațiul european: în realitate, se presupune că universitățile contribuie, în mod decisiv, la dezvoltarea Uniunii Europene.

În țările din lumea a treia, există speranța de a vedea internaționalizarea cercetării şi învățământului contribuind, din lipsa resurselor financiare necesare, la îmbunătățirea nivelului universităților. În loc să se creeze cicluri de studii specializate, studenții, deja foarte calificați, se văd propunând un sejur de studii de doctorat în străinătate, pentru a-şi putea aprofunda calificarea şi a permite țării lor de origine să evite aceste costuri. Se întâmplă frecvent ca aceşti studenți, la finalul studiilor lor, să nu se întoarcă în țară, de unde fenomenul de *brain drain* (sărăcirea intelectuală) de care se tem aceste țări. De acest lucru profită deseori țările dezvoltate care, prin intermediul acestor studii de doctorat, îşi atrag serviciile unor specialişti cu calificare înaltă.

Cei 437 de milioane de studenți, numărați la recensământul în 1960 (14% din populația lumii), au ajuns la 990 de milioane în 1991

(18% din populaţia lumii). În ansamblul instituţiilor de învăţământ, importanţa sectorului universitar a crescut ca proporţie. Nimic nu prevesteşte o descreştere a cererii de studii superioare. Formarea superioară este un obiectiv din ce în ce mai căutat. Şi, treptat, creşte şi numărul persoanelor care se presupune că vor contribui la modelarea internaţionalizării sau mondializării vieţii bărbaţilor şi femeilor în secolul XXI. Cum pot universităţile, în această optică, să răspundă acestor aşteptări? În ciuda tehnologiilor moderne, nu este posibilă creşterea mobilităţii profesorilor şi studenţilor fără investiţii suplimentare, şi nici intensificarea cooperării internaţionale în domeniul cercetării şi învăţământului. În realitate, în situaţia economică mondială actuală, este dificil să se pună la dispoziţie mijloace financiare suplimentare. Astăzi, în majoritatea ţărilor, universităţile sunt constrânse să îşi restrângă bugetele, deşi numărul de studenţi nu încetează să crească. De aici, în anumite ţări, ameninţarea care planează asupra capacităţii de funcţionare a universităţilor.

Într-o conjunctură în care cererea de studii superioare creşte, în care disciplinele ştiinţifice sunt în plină expansiune, şi în care opinia publică se întreabă despre rolul universităţilor şi prestaţiilor acestora pentru individ şi pentru societate, această interogare fiind redusă doar la problema economică (ce cantităţi şi ce prag al calităţii ne putem permite, în general, în materie de cercetare şi învăţământ superior?), este dificil să se militeze pentru inovaţii costisitoare. Acesta este cazul şi atunci când există un consens general cu privire la caracterul indispensabil al sprijinului acordat cercetării interdisciplinare şi transdisciplinare, unei politici internaţionale de contacte şi de cooperare pentru învăţământul şi formarea universitară în secolul XXI, nerealizabile fără finanţări suplimentare.

Misiunile universităţilor se adresează indivizilor şi societăţii: reducerea lor doar la *dimensiunea lor economică*, aşa cum este cazul în dezbaterile internaţionale ca urmare a recomandărilor emise în 1994 de Banca Mondială, înseamnă declanşarea, chiar pe termen mediu şi nu fără riscuri, multor efecte secundare.[1] Punctul de vedere implicit acestor

[1] Cf. World Bank (Banca Mondială) 1994.

recomandări cu privire la reforma universităților, face din acestea pure întreprinderi economice, care trebuie să se supună unor criterii de profit şi de rentabilitate. Însă persoanele, informate despre problemele de evaluare a instituțiilor de învățământ şi despre dificultățile de măsurare şi de apreciere a prestațiilor acestora în temporalitatea lor şi în contextul lor, cunosc complexitatea cercetărilor evaluative şi limita valorii chiar şi a evaluărilor detaliate.[1] Orice evaluare nu poate recenza decât ceea ce poate fi evaluat; dar ceea ce poate fi evaluat nu reprezintă decât un fragment din obiectivele esențiale ale cercetării şi învățământului universitar. Nu este o obiecție împotriva însuşi principiului de evaluare, ci o pledoarie pentru a lua în considerație în mod critic posibilitățile sale şi limitele sale în domeniul universitar. Reducând evaluarea la puncte de vedere pur economice, înseamnă riscul de a nu favoriza decât aspectele cercetării şi învățământului universitar care au o pertinență economică imediată, iar numeroasele alte misiuni ale universității în materie de educație şi de formare a tinerelor generații în domeniul evoluțiilor societale nu sunt supuse atenției. Chiar dacă evaluarea nu este redusă la exploatarea datelor statistice şi este considerată mai degrabă ca fiind un instrument care descrie sistemele de învățământ la valoarea lor corectă, este dificil să se înțeleagă procese atât de complexe legate de funcția instituțiilor universitare, în geneza şi păstrarea unei democrații participative: în acest context, importanța universităților în formarea elitelor democratice vine de la sine. Ceea ce echivalează de asemenea cu geneza unei *conştiințe globale*, şi cu aceasta implicații politice şi etice ale acestei noțiuni.

Un anumit scepticism se impune față de recomandările care incită la rezolvarea problemelor financiare ale Universității cu ajutorul unor credite suplimentare provenite din sectorul privat al economiei. Deoarece interesele acestui sector sunt de natură prioritar economică şi nu se pot potrivi decât foarte parțial cu celelalte misiuni ale universităților. Acesta este cazul tuturor disciplinelor ştiințifice, dar în special al ştiințelor umane şi sociale. Fără îndoială, ar fi posibilă, în anumite sectoare apropiate de economie, ameliorarea calității cercetării

[1] Cf. Wulf 1995a; 1972, Diederich/ Wulf 1979.

şi învăţământului universitar cu ajutorul investitorilor privaţi; cu toate acestea, nu trebuie contat, din partea unor asemenea surse de finanţare, pe o contribuţie substanţială la egalitatea de şanse între studenţi sau la sectoare ale cercetării şi formării care nu au un raport direct cu economia. La ora actuală, la nivelul finanţării cercetării şi învăţământului, recurgerea la credite externe este favorizată din plin în Germania, atât de către sectorul politic, cât şi de opinia publică. Însă în acest caz, ne putem întreba despre orientările date acestui tip de cercetare. Persoana care trebuie să facă o expertiză a cererilor de ofertă, a contractelor de cercetare, şi să participe în comisii de atribuire a acestor resurse, ştie că procedurile de prezentare a acestor cereri au influenţa lor în atribuirea acestor credite, anumite tipuri de cercetare fiind reţinute şi favorizate, altele fiind devalorizate, chiar blocate. Cu cât proiectul de cercetare propus este conform cererii şi procedurii de cerere de ofertă, cu atât mai multe şanse are să fie susţinut. Şi cu cât corespunde mai mult logicii formularului de cerere de subvenţii, cu atât mai multe şanse are să fie reţinut. În cadrul procedurilor obişnuite, problema care survine nu prea poate fi controlată: există „profesionişti ai formularului" al cărui sens al logicii, al formulării cererii şi al deciziei care urmează a fi luată, conferă adesea răspunsurilor lor şi dosarelor lor mai mult aspect decât valoarea pe care o au. Modelul eficienţei costurilor investite este cel care stă la baza tuturor acestor proceduri: cererile şi rezultatele scontate sunt judecate în funcţie de premisele acestei logici. Astfel, nu întotdeauna este subvenţionată cercetarea de calitate. Totuşi, şi în ciuda acestor obiecţii, pentru moment, nu dispunem de un model mai bun pentru o politică de sprijinire a cercetării universitare. Cu toate acestea, trebuie să fim conştienţi de aceste limite. Atunci când este vorba să se producă o cunoaştere nouă şi cunoştinţe noi, cum este cazul în domeniul ştiinţelor umane şi sociale, aceste limite se observă în mod clar: multe idei şi perspective recunoscute, în cele din urmă, în importanţa lor, nu ar fi văzut lumina zilei în cadrul unei asemenea politici de subvenţionare a cercetării universitare.

Finanţarea universităţilor în cadrul unei „partajări a costurilor", în care studenţii şi sectorul privat ar aduce o treime din resursele necesare, ar pune probleme. O dezangajare a Statului ar avea repercusiuni

decisive asupra tuturor instituțiilor universitare, având drept consecință modificări profunde. În realitate, o schimbare a modului de finanțare ar atrage după sine o modificare a axelor de cercetare şi învățământ universitar. Producția unei învățături pentru sine, fără nici un profit imediat, dar al cărei caracter nefuncțional reprezintă exact întreaga sa valoare, ar fi mai dificil de organizat şi articulat. O orientare mai exagerată a instituției, în sensul unei raționalizări a scopurilor, riscă să marginalizeze, la nivelul discuțiilor sociale şi culturale, o gândire neinstrumentală, esențială în numeroase sfere ale existenței, care îşi găseşte încă expresia în câteva sectoare ale universității. Calitatea vieții sociale şi culturale ar fi puternic afectată.

În realitate, acest lucru înseamnă a risca să vedem că interesul şi sprijinul se reduc doar la procesele de învățare supuse *logicii instrumentale a economiei*, *faptului rațional*, *utilității imediate*. Ar duce greul acestui lucru procesele de educație care intră în opoziție cu constrângerile de subordonare şi de reificare ale societăților. În ceea ce priveşte posibilitățile şi limitele cooperării internaționale, aceste tendințe spre instrumentalizare au ca efect admiterea doar a unei viziuni înguste a acestei cooperări între cercetători şi cadrele didactice. Sunt reținute proiectele care lasă să se întrevadă, în sensul dezvoltărilor de mai sus, o optimizare a costurilor şi o creştere a veniturilor. Acest lucru înseamnă a nu cunoaşte numeroase procese de învățare care, pe termen mediu şi pe termen lung, garantează o calitate nouă a cooperării internaționale, şi care nu pot răspunde acestor criterii înscrise pe termen scurt. Multe bilanțuri ale experiențelor studenților din programele Erasmus în spațiul european arată acest lucru în mod clar. Doar criteriile de rentabilitate şi de eficiență nu sunt suficiente pentru a sesiza şi a înțelege complexitatea învățărilor individuale. Or, aceste procese sunt cele care, pe termen lung, sunt capabile să producă modificări profunde în relațiile internaționale şi interculturale. Aceste procese arată limitele trăirii împreună în societate, guvernate doar de raționalul finalizat: procesele educaționale cer să se facă loc inițiativei personale, unde eroarea şi pierderea de timp sunt şi ele necesare apariției unor inovații cu adevărat creative.

Pentru a defini misiunile multiple ale cercetării şi învăţământului universitar, la sfârşitul secolului XX şi începutul secolului XXI, putem reţine, în acord cu recomandările din 1995 ale UNESCO cu privire la reforma universităţilor, următoarele[1]:

- democratizarea societăţii,
- mondializarea politicii, culturii şi economiei,
- regionalizarea culturii, educaţiei, problemelor de mediu, pieţei muncii, şi a infrastructurilor,
- reducerea inegalităţilor dintre regiunile lumii,
- lupta împotriva marginalizării grupurilor de către populaţii şi societăţi,
- lupta împotriva fragmentării în etnii şi mici state.

Universităţile trebuie să îşi aducă contribuţia pentru a face posibilă o *dezvoltare durabilă*, a ajuta societăţile să se adapteze schimbărilor apărute în condiţiile de viaţă şi să le modeleze într-un spirit creativ. Formarea universitară are ca misiune favorizarea reformelor şi schimbărilor socioculturale şi calificarea unui număr maxim de bărbaţi şi femei, cu scopul producerii de cunoştinţe şi bunuri culturale. Din punctul de vedere al UNESCO, universităţile trebuie să îndeplinească cu prioritate trei sarcini:

- transmiterea unor cunoştinţe ştiinţifice către generaţia următoare, obiectivul fiind acela de a contribui la noţiunea de responsabilitate faţă de mediul înconjurător, la înţelegerea între popoare şi la concretizarea Drepturilor omului;
- păstrarea şi îmbogăţirea moştenirii culturale a societăţilor şi luarea în consideraţie a necesităţilor sociale, economice şi culturale în diversele ţări şi regiuni;
- îmbunătăţirea şi internaţionalizarea educaţiei şi formării la toate nivelurile, clădirea unor societăţi democratice bazate pe Drepturile omului, reducerea sărăciei, îmbunătăţirea condiţiilor

[1] Cf. UNESCO 1995.

de sănătate şi de alimentaţie, măsuri care vizează favorizarea unei dezvoltări *durabile*.

Formarea universitară trebuie să îşi găsească locul într-un model de *învăţare la infinit, pe viaţă.* Ea trebuie să ofere mijloacele pentru a înţelege procesele de mondializare şi efectele lor economice, culturale şi sociale. Îndeplinirea acestor sarcini necesită *autonomia universităţilor şi libertăţile lor academice:* ele alimentează reflecţia critică şi sensul responsabilităţii în societate.

În zilele noastre, pentru universităţi, este vorba de o cercetare şi un învăţământ interdisciplinare, multidisciplinare sau transdisciplinare, precum şi de noi forme de lucru care să ştie să răspundă schimbărilor condiţiilor de viaţă din lumea actuală. În domeniul universitar, calitatea muncii ţine de o *construcţie multidimensională*: orice reducere la una dintre ele trebuie evitată. Această calitate este asigurată, mai întâi, de competenţele profesionale şi creative ale cadrelor didactice universitare. Iar în lumea reţelelor şi globalizării, în special cooperarea internaţională între cercetători şi cadrele didactice este cea care alimentează păstrarea acestei calităţi.

Considerând finalităţile date cooperării internaţionale, trebuie menţionat faptul că ele rămân practic toate foarte generale şi nu merg deloc dincolo de o formulare de obiective formale. Cum cooperarea internaţională, în ciuda tuturor progreselor înregistrate în ultimii ani, este încă la începuturile sale, acest lucru nu este surprinzător.

Privirea asupra cercetării şi învăţământului superior, din punctul de vedere al criteriilor de raţionalitate şi eficienţă bazate pe principiile economice, are consecinţe la nivelul internaţionalizării cooperării universitare. Din acest unghi, ea nu pare utilă decât dacă se subordonează, în scopul optimizării, acestor principii de eficienţă şi instrumentalizare. Viziunea care funcţionează aici este una cu perspective foarte restrânse. În acest scenariu, raţionalitatea planificatoare şi funcţională primează, încă de la început, şi fixează rolurile: cine lucrează pe care părţi dintr-un proiect, cu ce partener, în ce moment? Cadrul de referinţă al proiectului este cunoscut şi decis dinainte. Nici o modificare nu va fi autorizată, cu excepţii ocazionale şi

doar în mod redus. Aici, cadrul de referință reprezintă baza comună a întregii planificări şi repartizări a sarcinilor conforme angajamentelor mutuale. Respectul şi rigoarea sunt indicii calității proiectului, garantând controlul de către experți externi. În acest caz, cooperarea internațională nu se distinge deloc de cea practicată în cadru național. Ea reproduce aceleaşi moduri de repartizare a muncii, competențelor şi resurselor. Şi foarte adesea, ea nu dă naştere nici unei cercetări a unei calități noi care ar fi produsul acesteia. De altfel, în numeroase domenii importante ale cercetării (ştiințele naturii, medicină, tehnologie), căutarea unei asemenea calități noi nu este nici măcar obiectivul unei cooperări internaționale. Interesul are ca obiect interogările generale, procesele de cercetare şi rezultatele ştiințifice, care se situează parțial dincolo de un singur loc, de o singură perioadă şi de o singură cultură. Cooperarea internațională este tratată aici în termeni de obiective de atins, procedând conform regulilor diviziunii muncii, economiei de resurse, asigurându-şi părți din piață.

În schimb, în domeniul ştiințelor umane şi sociale, cooperarea internațională urmează alte căi; ea implică alte chestionări, alte interogații, alte viziuni asupra lumii. Ea înseamnă căutarea unei *calități noi a cercetărilor*, un nou mod de elaborare a obiectelor, o îmbunătățire a metodelor de investigație şi complexificarea rezultatelor. De una singură, elaborarea comună a chestionărilor de către cercetători (bărbați şi femei), proveniți din contexte culturale diverse, cere eforturi considerabile: în multe puncte, modalitățile de a vedea ale persoanelor provenind din culturi diferite se deosebesc, ținând cont de impactul tradițiilor culturale şi ştiințifice diferite. Aceste diferențe se manifestă în valori şi atitudini: ele se bazează pe diversitatea aspectelor fizice exterioare (habitus) ale cercetătorilor, pe concepția lor despre cercetare şi învățământ. Acestor diferențe le corespund adesea cele între limbile şi tradițiile discursive. În asemenea context, poate fi vorba de definirea, într-un mod pragmatic, a problemelor şi tratării lor potrivite, în celălalt asemenea context, este mai degrabă cercetarea fundamentelor filozofice. Este întâlnirea cu diferențe în practicile de evaluare empirice înscrise într-un alt context istoric: acesta este cu siguranță cazul şi într-

un context național, dar într-un context internațional, ele au o altă greutate.

Cooperarea între cercetători este deja, în ea însăşi, un proces complex în cadrul unui context cultural împărtăşit: complexitatea sa creşte atunci când trebuie să se realizeze misiuni în cadrul unei *cooperări multiculturale*. Trebuie să se rezolve problema pe care o pune limba. Poate orice cercetător angajat în acest tip de cooperare să vorbească limba sa şi să fie înțeles de către colegii săi? Ne putem aştepta ca, într-un proiect de cercetare comun la un asemenea nivel de competență lingvistică, fiecare să se exprime în propria sa limbă şi să o înțeleagă pe cea a celuilalt? În funcție de domeniile de cercetare, un asemenea caz poate exista, dar şi contrariul este adevărat deseori. Şi atunci cum să se înțeleagă? Unul dintre ei se exprimă în limba celuilalt şi se înțelege cu el în limba maternă a acestuia din urmă? În acest caz, este avantajat cel care poate vorbi limba sa maternă în proiect. De regulă, în realitate, posibilitățile de exprimare într-o limbă străină, chiar şi atunci când este practicată în mod curent, sunt reduse. Ceea ce este adevărat în special când se caută să se producă idei noi, alte modalități de a vedea sau cunoştințe noi, a căror geneză este strâns legată de competența lingvistică. Sau partenerii, mai ales când provin din mai multe țări, optează pentru o a treia limbă care le serveşte drept limbă străină comună în care ei comunică unii cu ceilalți? Astăzi, în multe cazuri, aceasta ar fi engleza. Dar care sunt consecințele unei asemenea decizii, de natură pur pragmatică de la început? Nu numai aceea că partenerii a căror limbă maternă este engleza sunt avantajați. Mai încărcat de consecințe este faptul că alegerea unei limbi străine comune predetermină şi anumite modalități de a vedea şi anumite forme de exprimare. În plus, negreşit, lucrările publicate în această limbă cu privire la problematica împărtăşită contribuie la definirea, în puncte esențiale, a cadrului de referință al proiectului şi privilegiază astfel, în orientarea sa, perspective care altfel ar fi mai puțin preponderente. Să aducem aminte doar faptul că anumite noțiuni, cum ar fi „*Bildung*”, în limba germană, nu sunt traductibile în alte limbi, indo-germanice sau nu, fără eforturi laborioase: acest lucru face ca situația să fie şi mai dificilă. În relațiile de cooperare cu colegii din zonele culturale arabă, japoneză

sau chineză, problemele de traducere sunt chiar mai decisive pentru un rezultat pozitiv al comunicării.

Într-un grup germano-franco-anglo-italian care lucrează pe probleme de mediu, problema apare deja clar: „*Natur*" „nature" „*natura*", „*nature*" („natură") au desigur aceeaşi origine, cuvântul latin „*natura*", astfel încât semnificaţia cuvântului pare incontestabilă. Însă acest lucru nu este adevărat decât la început. Angajându-ne, în discuţie, să explorăm puţin câte puţin câmpul semantic al acestei noţiuni, descoperim faptul că, de la o cultură la alta, conotaţiile variază în mod considerabil, astfel încât se abandonează acordul iniţial asupra identităţii semantice a termenului în diversitatea de culturi: în final, se recunoaşte amploarea considerabilă a acestor diferenţe.

Exemplul este concludent: *în multe domenii, cooperarea internaţională se transformă în cooperare interculturală.* Aceasta din urmă ajunge să producă cunoştinţe noi. În ceea ce priveşte exemplul nostru, perceperea similitudinilor şi diferenţelor legate de reprezentările naturii în diverse culturi europene ar putea da naştere unei noi înţelegeri a „naturii", care probabil poate fi calificată ca fiind „interculturală". Un proces analog este posibil pentru alte noţiuni cum sunt „*Religion*" şi „*Erziehung/Bildung*". S-ar produce un avantaj în raport cu simpla muncă internaţională cu privire la noţiuni [polisemice]. Pentru membrii unui asemenea grup de cercetare, ar putea rezulta din aceasta o înţelegere extinsă a noţiunii lor de natură, astfel încât ea ar include, pe viitor, şi componente al acestui complex semantic provenite din alte culturi. De aici, o complexitate nouă a acestei noţiuni şi a semnificaţiilor sale. Pe parcursul muncii sale, un asemenea grup intercultural va duce poate la alte investigaţii capabile să stabilească o legătură între diferenţele culturale referitoare la problemele puse de mediu şi diversele conotaţii ale noţiunii de „natură". Acest lucru ar permite o mai bună situare, într-un nou context, a determinărilor istorice şi culturale ale diferenţelor în comportamentele politice faţă de mediul înconjurător.

În centrul unor asemenea cercetări apare *experienţa diferenţei*, cu complexitatea din ce în ce mai mare care rezultă din aceasta. Cooperarea interculturală dă naştere unei forme organizaţionale a cercetării al cărei cadru necesită învăţarea a trăi, în mod productiv, cu

diferențele. Aceste cercetări vor fi interculturale dacă ele nu se opresc la simpla adunare a diferențelor naționale sau culturale, și dacă ele ajung să elaboreze problematici și metodologii care să permită reunirea diferențelor culturale unele cu celelalte, astfel încât să apară noi perspective și noi contexte pentru producerea de cunoștințe. Orientarea interculturală a cercetării va deveni atunci una din condițiile preliminare ale productivității sale: proces în care va trebui mai ales să se vegheze la a nu se exclude punctele de vedere așa-zise „în afara subiectului". În realitate, valorile specifice ale unei culturi sunt deseori cele care se regăsesc astfel îndepărtate. Este deci datoria membrilor grupurilor de cercetare să se controleze reciproc în ceea ce privește preferințele specifice ale culturilor lor respective. Control cu atât mai important cu cât, în asemenea procese de îndepărtare, se insinuează și revendicări hegemonice subtile.

O altă dificultate a cercetării interculturale: ea trebuie să stabilească complexitatea problemelor și fundamentelor lor, astfel încât să se țină cont de toate dimensiunile pertinente accesibile cercetătorilor implicați, fără ca motivul cercetării să piardă din precizie sau să se abată în arbitrar. Ar exista atunci riscul de a vedea cum se degradează noțiunea de interculturalitate: termenul ar ajunge să desemneze toate chestionările, definirile de obiective și rezultatele puțin precise.

Pentru a evita acest risc, cercetările interculturale au nevoie deseori de o perioadă mai lungă. La fel, legăturile de simpatie, de convivialitate și de prietenie, care se formează între cercetătorii originari din culturi diferite, joacă un rol chiar mai important decât în grupurile de cercetători omogene din punct de vedere cultural. În fundalul muncii lor, cercetătorii, proveniți din diverse contexte naționale, vehiculează în ei prejudecăți culturale vechi de mai multe secole, pe care nu le pot pur și simplu nega sau uita. În cazul unor conflicte, aceste stereotipuri renasc, se reactualizează cu forțe distructive care se credea că au fost demult depășite. Între cercetătorii de diferite culturi, deschiderea în schimbul de idei nu se produce decât pe baza unei anumite convivialități: aceasta nu se poate stabili decât pe o lungă durată și prin intermediul relațiilor de muncă intense. Proiectele interculturale necesită astfel clădirea unor relații personale între cercetători. Reușita acesteia, când ea se

stabileşte, este una din condiţiile preliminare cele mai importante ale unei cooperări interculturale. Deoarece această convivialitate face posibilă luarea în consideraţie a celuilalt: înţelegerea celuilalt şi a străinului.

În centrul cooperării interculturale, există *întâlnirea cu străinul*. Sunt posibile multe forme ale acestei experienţe. Putem învăţa să trăim cu el, să îl percepem şi să îl admitem, ea sau el, în marca sa specifică. Ne putem aprofunda cunoştinţele datorită celuilalt, putem acţiona de comun acord cu el sau învăţa să îl sau o cunoaştem printr-o acţiune comună. Proiectele de cercetare interculturale fac loc unor numeroase întâlniri cu celălalt. Dintre acestea fac parte: locurile de întâlnire, mesele luate în comun, conversaţiile purtate despre muncă, viaţă, cultură, despre interesul faţă de cooperare, schimbul pe dimensiunile personale şi profesionale. Multe elemente converg, pentru a da naştere universului acelui străin. Obiective de carieră, plăcerea călătoriei şi practicării limbilor străine vin, pe deasupra, şi furnizează motivele mobilizatoare pentru a se angaja într-o muncă interculturală.

În *experienţa celuilalt*, există *şi cercetarea străinului în sine*, surpriza încercată de a fi cu celălalt altfel decât de obicei, fascinaţie resimţită la contactul străinului, extern şi intern. Universul celălalt nu are un nucleu stabil. El se naşte prin *relaţie*, mâine nu va mai fi acelaşi ca şi astăzi. El se conturează pe parcursul atenţiei, evenimentelor neaşteptate şi momentelor de încurcătură, el poate şi dispărea. El fascinează, cheamă la intensitate, invită la experienţe comune. Experienţa celuilalt nu se lasă planificată decât în mod limitat: ea este întâmplătoare. Ea se întâmplă sau nu se întâmplă. Ea se lipseşte de asimilarea reductivă a universului străin la universul sinelui. Enigma este inerentă universului străin: ea nu se lasă nici colonizată, nici asimilată. Orice tentativă în acest sens este destinată eşecului. În înseşi fundamentele sale, universul străin rămâne inteligibil. Orice tentativă de înţelegere sistematică a universului străin duce la incorporarea acestuia în propriul univers: în acest caz, munca de înţelegere se transformă într-o strategie de putere. Ceea ce este inteligibil poate fi dominat: este dominat şi controlat ceea ce este înţeles. În faţa dorinţei de a-l înţelege pe celălalt, este esenţială reţinerea, renunţarea la extinderea propriului univers şi la

asimilarea celuilalt. Luând ca punct de plecare neînțelegerea parțială a celuilalt, se deschide un spațiu de libertate care permite trăirea cu acesta fără a face eforturi. În loc de a suporta influența unei înțelegeri cu orice preț, există o *gândire plecând de la celălalt*, o gândire heterologă, care garantează integritatea sa, nu fără a deschide toate posibilitățile unei apropieri de acesta.

Oricât de importantă este cooperarea internațională în domeniul universitar, cooperarea interculturală o îmbogăţeşte cu cerințe mai puternice. Întâlnirea similitudinilor şi diferențelor dă naştere unor elemente noi: este mai mult decât adunarea cunoştințelor deja ştiute. Cooperarea interculturală nu se poate mulțumi cu cunoştințe deja asigurate de disciplinele ştiințifice. Ea cercetează o nouă calitate a cunoaşterii: ea încearcă să atingă, printr-un efort, transdisciplinaritatea, care să ducă dincolo de obiectivele cercetării interdisciplinare sau multidisciplinare. Drept cercetare transdisciplinară, cooperarea interculturală este puternic experimentală şi experiențială. Complexitatea pe care trebuie să o controleze în ea însăşi va face inevitabilă existența multor erori şi ocolişuri. Cu toate acestea, cercetarea transdisciplinară interculturală, în special în ştiințele umane şi ştiințele sociale, promite producerea unor noi orizonturi şi unor noi referințe, indispensabile educației şi culturii în secolul XXI.[1]

[1] Tradus din germană de Jean-Luc Evard.

Bibliografie

ADORNO, Th. W.: *Théorie esthétique.* Paris, Klincksieck 1974.

ARENDT, H.: *Condition de l'homme moderne.* Paris, Calmann-Lévy 1983.

ARISTOTE: *La Poétique.* Paris, Seuil 1980.

ARISLOTE: *De l'âme,* vol. 13. Paris, Vrin 1934.

AUERNHEIMER, G.: *Einführung in die Interkulturelle Erziehung.* Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1990.

AUGE, M.: *Le sens des autres. Actualité de l'anthropologie.* Paris, Fayard I994.

BALANDIER, G.: *Le pouvoir sur scène.* Paris, Édition Balland 1992.

BARASCH, M.: *Gestures of Despair in Medieval and Early Renaissance Art.* New York, New York University Press 1976.

BARBIER, J. *M./* Galatanu, O. (éds.): *Action, affects et transformation de soi.* Paris, Presses Universitaires de France 1998.

BARTHES, R.: *Mythologies.* Paris, Éditions du Seuil 1997.

BARTHES, R.: *La chambre claire. Note sur la photographie.* Paris, Éditions de l'Étoile 1980.

BAUDRILLARD, J.: *Les stratégies fatales.* Paris, Grasset 1983.

BAUDRILLARD, J.: *L'autre par lui-même. Habilitation.* Paris, Galilée 1987.

BAUDRILLARD, J./ Guillaume, M.: *Figures de l'altérité.* Paris, Descartes & Cie 1994.

BECK, U./ Vossenkuhl, W./ Ziegler, E. U.: *Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben.* München, Beck 1995.

BEILLEROT, J.: *La société pédagogique. Action pédagogique et contrôle social.* Paris, Presses Universitaires de France 1982.

BEILLEROT, J.: *L'éducation en débats: la fin des certitudes.* Paris, L'Harmattan, collection savoir et formation 1998.

BELL, C.: *Ritual Theory, Ritual Practice.* New York/Oxford, Oxford University Press 1992

BELTING, H.: *Image et culte: une histoire de l'image avant l'époque de l'art.* Paris, Edition du cerf 1998

BENJAMIN, W.: *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert. Gesammelte Schriften,* vol. IV, 1. Frankfurt/M., Suhrkamp 1980a, 235-304 (Ecrits autobiographiques. Paris, Bourgois 1990).

BENJAMIN, W.: *Lehre vom Ähnlichen, Gesammelte Schriften II.* Frankfurt/M., Suhrkamp 1980b.

BENJAMIN, W.: *Das Passagenwerk, Gesammelte Schriften* vol. V, 1. Frankfurt/M., Suhrkamp 1982.

BENNER, D.: *Wilhelm von Humboldls Bildungstheorie.* Weinheim/München, Juventa 1990.

BERG, E./ Fuchs, M.: *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation.* Frankfurt/M., Suhrkamp 1993.

BILSLEIN, J./ MILLER-KIPP, G./ WULF, Ch. (éds.): *Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie.* Weinheim, Deutscher Studien Verlag 1999 (à paraître).

BIRDWHISTELL, R. L.: *Introduction to Kinesics. Louisville,* University Press 1954.

BIRDWHISTELL, R. L.: *Kinesics and Context. Essays on Body Motion Communication.* Philadelphia, University of Pennsylvania Press 1970.

BLANKERTZ, H.: *Die Geschichte der Pädagogik.* Wetzlar, Büchse der Pandora 1982.

BLOCH, E.: *Pädagogica.* Frankfurt/M., Suhrkamp 1971.

BLOCH, E.: *Le principe espérance.* Paris, Gallimard 1976-1991.

BÖEHM, G. *(éd.): Was ist ein Bild* ? München. Wilhelm Fink 1994.

BÖEHM, G.. *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht.* Frankfurt/M., Suhrkamp 1985.

BOLLNOW, O. F.: *Die anthropologische Belrachtungsweise in der Pädagogik. Diskussion Pädagogische Anthropologie. éd.* par König, E./Ramsenthaler, H.. München, Wilhelm Fink 1980, 36 -54.

BORBELY, A.: *Les secrets du sommeil.* Paris, Belfond 1985

BOURDIEU, P.: *Esquisse d'une Théorie de la Pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Genève, Droz S. A. 1972.

BOURDIEU, P.: *Le sens pratique*. Paris, Minuit 1980.

BOURDIEU, P.: *Méditations pascaliennes*. Paris, Seuil 1997.

BREMMER, J./ ROODENBURG, H. (Eds.): *A Cultural History of Gesture*. Ithaca, Cornell University Press 1992.

BRUNER, J.: *The Culture of Education*. Cambridge/London, Harvard University Press 1996. L'élucation entrée dans la culture. Paris, Retz 1996

BUBER, M.: *Das dialogische Prinzip*. Heidelberg, Schneider, 5éme éd. 1984.

CALBRIS, G.: *Contribution à une analyse sémiologique de la mimique facial et gestuelle française dans ses rapports avec la communication verbale*. Paris (s.n), The universal letter 1983

CANTWELL, R.: *Ethnomimesis. Folklife and Representation of Culture*. Chapel Hill/London, The University of North Carolina Press 1993.

CASSIRER, E.: *La philosophie des formes symboliques*. Paris, Minuit 1972.

CASTORIADIS, C.: *L'institution imaginaire de la société*. Paris, Seuil 1975.

CENTLIVRES, P./ HAINARD, J.: *Les rites de passage aujourd'hui*. Lausanne, L'âge 1986.

CHARLOT, B./ÈMIN. J. C. (éds.): *Violence à l'école. État des savoirs*. Paris, Armand Colin 1997.

COLIN, L./ MÜLLER, B. (éds.): *La pédagogic des rencontres interculturelles*. Paris, Anthropos 1996.

COMENIUS, J. A.: *La grande didactique. traité de l'art universel d'enseigner tous à tous*. Paris, Klincksieck 1992.

COMENIUS, J. A.: *Orbis Sensualium Pictus*. Zürich, Pestalocianum, 2ème édition 1992.

CSIKSZENTIMIHALYI, M.: *Das Flow-Erlebnis*. Stuttgart, Klett-Colta 1985.

CSIKSZENTIMIHALYI, M.I CSIKSZENTIMIHALYI, I. S. (éds.): *Optimal Experience. Psychological Studies in Flow Consciousness*. Cambridge. Cambridge University Press 1988.

DARWIN, CH.: *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux.* Paris, Edition du CTHS 1998

DEMORGON, J.: *L'exploration inlercullurelle.* Paris, Armand Colin 1989.

DEMORGON, J.: *Complexité des cultures et de l'interculturel.* Paris, Anthropos 1996.

DIBIE, P./ WULF, CH. (éds.): *Ethnosociologie des rencontres interculturelles.* Paris, Anthropos 1998.

DIECKMANN, *B./* WULF, CH./ WIMMER, M. (éds.): *Violence. Nationalism, Racism, Xenophobia.* Münster/NewYork, Waxmann 1997.

DIEDERICH, J./WULF, CH.: *Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Lehr-, Lern- und Sozialverhalten an nordrheinwestfälischen Gesamtschulen.* Paderborn, Schöningh 1979.

DUERR, H. P.: *Le mythe du processus de civilisation.* Paris, Edition de la Maison des sciences de l'homme 1998

DUMOUCHEL, P. (éd): *Violence et vérité. Autour de René Girard.* Paris, Grasset 1985.

DURAND, G.: *Les structures anthropologiques de l'imaginaire.* Paris, Hatier 1994.

EDER, K.: *Arbeit. Vom Menschen.* Handbuch Historische Anthropologie, éd. par Wulf, Ch.. Weinheim, Beltz 1997, 718-726.

ELIAS, N.: *La civilisation des moeurs.* Paris, Calmann-Lévy 1973.

ELSE, G. F.: *"Imitation" in the 5th Century. In Classical Philology* 53(1958) 2,73-90.

ERDHEIM, M.: *Die Psychoanalyse und das Unbewußte in der Kultur.* Frankfurt/M., Suhrkamp 1988.

FANON, F.: *Les damnés de la terre.* Paris, Maspero 1961.

FLÜGGE, J.: *Die Entfaltung der Anschauungskraft.* Heidelberg, Quelle und Meyer 1963.

FLUSSER, V.: *Gesten. Versuch einer Phänomenologie.* Düsseldorf/Bensheim, Bollman 1991

FOUCAULT, M.: *Les Mots et les Choses.* Paris, Gallimard 1966.

FOUCAULT, M.: *Surveiller et punir*. La naissance de la prison. Paris, Gallimard 1975.

FRAZER, J. F.: *Le rameau d'or*. Paris, R. Laffont 1981

FREUD, S.: L'*interpretation des rêves*. Paris, Presses Universitaires de France 1976.

FRÜCHTL, J.: *Mimesis. Konstellation eines Zentralbegriffs bei Adorno*. Würzburg, Königshausen et Neumann 1986.

FUHRMANN, M.: *poslface Aristoteles, Poetik*. Stuttgart, Reclam 1982.

GALTUNG, J.: *Gewalt, Frieden und Friedensforschung. Kritische Friedensforschung. é*d. Par Senghaas, D. Frankfurt/M., Suhrkamp 1971,55- 104.

GEBAUER, G./ WULF, CH.: *Mimesis. Kuliur - Kunst - Gesellschaft. Reinbek, Rowohlt*. 1992, édition anglaise, California University Press 1995 ; édition italienne et édition japonaise en préparation.

GEBAUER, G./ WULF, CH.(éds.): *Praxis und Ästhetik*. Frankfurt/M, Suhrkamp 1993.

GEBAUER, G.I WULF, CH.: *Spiel - Ritual - Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek, Rowohlt 1998.

GEBAUER, G./ KAMPER.D./ LENZEN, D/ MATTENKLOTT, G./ WULF, CH./ WÜNSCHE, K: *Historische Anthropologie. Zum Problem der Humanwissenschaften heute oder Versuche einer Neubegründung*. Reinbek, Rowohlt 1989.

GEERLZ, C.: *Further Essais In Interpretative Anthropology*. New York, Basic Books 1983.

GEERTZ, C.: *Dichte Beschreibung*. Frankfurt/M., 1987.

GEERTZ, C.: *Ici et là-bas: l'anthropologue comme auteur*. Paris, Metaillie 1996

GEHLEN, A.: *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Wiesbaden, Aula, 13ème éd. 1986.

GIRARD, R.: *La violence et le sacré*. Paris, Grasset 1972.

GIRARD, R.: *Le Bouc émissaire*. Paris, Grasset 1982

GOFFMAN, E.: *Frame, Analysis. An Essay on the Organisation of Experience.* New York, Harper and Row 1974. Les cadres de 1'experience. Paris, les Editions de Minuit 1991.

GOGOLIN, I. (éd.): *Das nationale Selbstverständnis der Bildung.* Münster/New York, Waxmann 1994.

GREENBLATT, S.: *Ces merveilleuses possessions: découverte et appropriaion du nouveau monde an XVIeme siecle.* Paris, Les Belles Lettres 1996.

GRIMES, R. L.: *Research in Ritual Studies.* Metuchen, New Jersey, Scarecrow Press and the American Theological Library Association 1985.

GRIMES, R. L. (Ed.): *Readings in Ritual Studies, Upper Saddle River.* New Jersey, Prentice Hall 1996.

HALL, E. T.: *Le langage silencieux.* Tour. Mame1973

HALL, S., JEFFERSON, T.: *Resistance through Ritual. Youth subcultures in post-war Britain.* London 1993.

HEIDEGGER, M: *Kant et le problème de la métaphysique.* Paris, Gallimard 1953.

HERMES 22, 1998, *Mimesis. Imiter, représenter, circuler.*

HERRMANN, U.: *Vervollkommnung des Unverbesserlichen ? Über ein Paradox in der Anthropologie des 18. Jahrhunderts.* In, Kamper, D./ Wulf, Ch. (éds.): Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Frankfurt/M., Suhrkamp 1994, 132-152.

HESS, R .: *L'analyse institutionelle.* Paris, Presses Universitaires de France 1993.

HESS, *R./* WULF, CH.: *Parcours, Passages et Paradoxes de l'Interculturel.* Paris, Anthropos 1999.

HEYDORN, H. J.: *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft.* Frankfurt/M., Suhrkamp 1970

HEYDORN, H. J.: *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs.* Frankfurt/M., Suhrkamp 1972.

HILDEBRAND, *B./*STING, S. *(éds.): Erzielung und interkulturelle Identität.* Münster/New York, Waxmann 1995.

HILLERY, G. A.: *Definitions of Community. Areas of Agreement, Rual Sociology,* vol. 20 1955.

HIRSCH, E.: *Racismes. L'autre el son visage.* Paris, Edition du Cerf 1988.

HOFFMANN, *H.*/ KRAMER, D. (éds.): *Arbeit ohne Sinn ? Sinn ohne Arbeit ?.* Weinheim, Athenäum 1994.

HÖRISCH, J. (éé): *Ich möchte ein solcher werden wie.* Frankfurt/M., Suhrkamp 1979.

HORKHEIMER/ M., ADORNO, TH. W.: *La dialectique de la raison.* Fragments philosophiques. Paris, Gallimard 1983.

IHDE, M.: *Listening and Voice. A Phenomenology of Sound.* Ohio, University Press 1976.

ISER, W.: *Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie.* Frankfurt/M., Suhrkamp 1991.

JUNG, C. G.: *Types psychologiques.* Genève. Georg 1958.

KAMPER, D.: B*ild. In: Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie.* éd. par Wulf, Ch.. Weinheim, Beltz 1997, 589-595.

KAMPER D./ WULF, CH. *(éds.): Logik und Leidenschaft, 12 études transdisciplinaires et internationales d'anthropologie historiques,* 1982 - 1992.

KAMPER, *D./* WULF, CH. (*éds.*): *Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit.* Frankfurt/M., Suhrkamp 1994.

KAMPER, D./ WULF, CH. (*éds.*): *Das Heilige. Seine Spur in der Moderne,* 2 ème éd.. Frankfurt/M., Suhrkamp 1997.

KASTEN, *S./* MAJOOR, D., (*éds.*): *Education in East Central Europe. Educational Changes after the Fall of Communism.* Münster/New York, Waxmann 1994.

KERN, *H./* SCHUMANN, M.: *La fin de la division du travail: la rationalisation dans la production indusirielle, l' état actuel, les tendances.* Paris, Edition de la Maison des sciences de l'homme 1989.

KLOSLOWSKI, P.: *Überarbeitete und Beschäftigunngslose. Sinnenlust der Arbeit durch Überbeschäftigkeit und Unterbeschäaftigung. Arbeit*

ohne Sinn ? Sinn ohne Arbeit ?. éd. par Hoffmann, *H.I* Kramer. D. Weinheim, Alhen äum 1994.

KODRON, CH./ OOMEN-WELKE, I. (*éds*.): *Enseigner l.'Europe dans nos societ és multiculturelles*. Freiburg, Filibock 1995.

KOLLER, H.: *Die Mimesis der Antike. Nachahmung, Darstellung, Ausdruck.* Bern, Verlag 1954.

KONERSMANN, R. (éd.): *Kulturphilosophie.* Leipzig, Reclam 1996.

KRISTEVA, J.: *Etrangers a nous-mêmes*. Paris, Fayard 1988.

LACAN, .1.: Ecrits. Paris, Seuil 1966.

LADMIRAL, J. R./ LIPIANSKY, E. M.: *La communication interculturelle.* Paris, Armand Colin 1989.

L'education. *Un trésor est caché dedans.* Rapport à l'UNESCO de la Commission international sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris, UNESCO 1996.

LENZEN, D.: *Bildung und Erzieliung für Europa ? Zeitschrift für Pädagogik,* 32. Beiheft. Weinheim/Basel, Beltz 1994, 31-48.

LESCOURRET, M. A.: *Emanuel Lévinas*. Paris, Flammarion 1994.

LEVINAS, E.: *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre.* Paris, Grasset el Fasquelle 1991.

LIEBAU, E./ MILLER-KIPP, *G.*/ WULF, CH. (*éds*.): *Metamorphosen des Raums. Erzielungswissenschaftliche, Studien zur Chronotopologie. Weinheim, Deutscher Studien.* Verlag 1999

LIEBAU, *E.*/ WULF, CH. (*éds*.): *Generation. Weinheim, Deutscher Sludien.* Verlag 1996.

LITT, TH.: *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die modeme Arbeitswelt,* 4ème éd.. Bonn, Bundeszentrale für Heimatdienst 1957.

LUCKMANN, TH.: *Riten als Bewältigung lebensweltlicher Grenzen. Schweizerisclie Zeitschrift für Soziologie,* 3 (1985), 525-550.

LÜTH, CH./ WULF, CH. (éds.): *Vervollkommnung durch Arbeit and Bildtmg ? Anthropologische und historische Perspektiven zum Verhältnis von Individuum, Gesellschaft und Staat*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag 1997.

LUHMANN, N.: *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie.* Frankfurt/M., Suhrkamp 1984.

LUHMANN, N./ SCHORR, K. E.: *(éds.) Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frageni an die Pädagogik.* Frankfurt/M., Suhrkamp 1982.

MAKROPULOS, M.: *Europa amphibisch. Paragrana,.* 3 (1994) 2, 276-283.

MALINOWSKI, B.: *Les Argonautes dii Pacifique occidental.* Paris, Gallimard 1989.

MANN, L.: *Des ponvoirs de l'image.* Paris, Seuil 1993.

MARKUS, G. E. (éd.): *Rereading Cultural Anthropology.* Durham/London, Duke University Press 1992.

MARTIN, L. H./ GUTMAN, *H/* HUTLON, P. H. (eds.): *Technologies of the Self. Amhersl* ; The University of Massachusetts Press 1988.

MATTHES, J. (éd.): *Krise der Arbeitsgesellschaft ? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982.* Frankfurl/M., Suhrkamp 1983.

MENZE, C.: *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Ralingen.* Hennl965.

MENZE, C, BUNK, G. P./ Ofenbach, B. (éds.): *Menschenbilder.* Frankfurl/Berlin/Bern, Lang 1993.

MERLEAU-PONLY, M.: *Le Visible el l'Invisible.* Texte établi par C. Lefort. Paris, Gallimard 1964.

MOLLENHAUER, K.: *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erzielung.* München, Juventa 1983.

MOLLENHAUER, K., WULF, CH. (éds.): *Aisthesis/ Ästhetik. Zwischen Wahrnehnung und Bewufitsein.* Weinheim, Deutscher Studien Verlag 1996.

MOORE, S. F./ MYERHOFF, B. G. (éds.): *Secular Ritual.* Assen, Van Gorcum 1977.

MORIN, E./ WULF, CH.: *Planète: l'aventure inconnue.* Paris, Editions Mille et une Nuits 1997.

MORRIS, D./ COLLETT, P./ MARSH, P./ SAUGHNESSY, M.: *Gestures. Their Origins and Distribution.* London, Jonathan Cape Ltd. 1979.

MÜNKLER, H. (éd.): *Die Herausforderung durch das Fremde.* Berlin, Akademie 1998.

NANDY, A.: *The intimate Enemy. Loss and Recovery of Self under Colonialism.* Delhi, Oxford University Press 1983.

NEGT, O.: *Lebendige Arbeit, enteignete Zeit: Politische und kulturelle Dimensionen des Kampfes urn die Arbeitszeit.* Frankfurt/New York, Campus 1984.

NOVALIS: Henri d'Ofterdingen, *Oeuvres comp ètes.* Paris, Gallimard 1975,

OFFE, C.: *Leistungsprinzip und induslrielle Arbeit.* Frankfurt, Suhrkamp 1970.

OTTO, R.: *Le sacre. Velement non-ralionnel dans l'idée du divin et sa relation avec le rationnel.* Paris, Payol 1929.

Paragrana. *Internationale Zeitschrift f ür Historische Anthropologie,* 7 (1998) 1. Kulturen des Performativen ; 2, Jenseits.

Paragrana. *Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie,* 6 (1997) 1: Der Mann ; 2, Selbstfremdheit.

Paragrana. *Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie,* 5 (1996) 2: Leben als Arbeit ?

Paragrana. *Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie,* 4 (1995) 1: Aisthesis; 2, Mimesis-Poiesis-Autopoiesis.

Paragrana, *Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie,* 3 (1994) 2: Europa - Raumschiff oder Zeitenfloss. Berlin 1994.

PLALON: *La République.* Paris, Garnier-Flammarion 1966.

PLESSNER, H.: *Condilio humana, Gesammelte Schriften,* vol. 8. Frankfurt/M., Suhrkamp 1983.

RICOEUR, P.: *Soi-même comme un autre.* Paris, Seuil 1990.

RIVERE, C.: *Lea rites profanes.* Paris, Presses Universitaires de France. 1995.

ROBERTSON, R.: *Glocalization. Time – Space and Homogeneity – Heterogeneity. In Feather-stone, M.l* Lash, *S.l* Robertson, R. (éds). Global .Modernities. London, Sage 1995.

ROUSSEAU, J.-J.: *Emile ou de l'éducation.* Paris, Gamier 1992.

RUTSCHKY, K.: *Schwarze Pädagogik.* Frankliirl/Berlin/Wien, Ullstein 1977.

RÜRUP, B.: *Arbeit der Zukunft - Zukunft der Arbeit. Arbeit ohne Sinn ? Sinn ohne Arbeit ?,* éd. par Hoffmann, H./Kramer, D. Weinheim, Alhenaum 1994.

SAID, E. W.: *L'Orientalisme: l'Orient crée par l'Occident.* Paris, Edition du Seuil 1980.

SCHÄFER, G./WULF, CH. (éds.): *Bild, Bilder, Bildung.* Weinheim, Deutscher Sludien Verlag 1999

SCHÄFER, M.: *Klang und Krach. Eine Kulturgeschichte des Hörens.* Frankfurt/M., Suhrkamp 1988.

SCHÄFFTER, O. (éd.): *Das Fremde. Erfahrungsmöoglichkeiten zwischen Faszination und Bedrolung.* Opladen, Westdeutscher Verlagl 1991.

SCHALLER, K.: *Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des päadagogischen Realismus* im 17. Jahrhundert. Heidelberg, Quelle und Meyer 1962.

SCHECHNER, R.: *Between Theater and Anthropology.* Philadelphia, University of Pennsylvania Press 1985.

SCHELER, M.: *La situation de l'homme dans le monde.* Paris, Aubier 1966.

SCHLEIERMACHER, F.: *Pädagogische Schriften* I, éd par Weniger, *E/* Schulze, Th.. Frankfurt/Berlin/Wien, Ulstein 1983.

SCHMITT, J.-C.: *La raison des gestes dans l'occident médieval.* Paris, Gallimard 1990.

SCHNEIDER, M.: *Die erkaltete* Herzensschrift. Der autobiographische Text im 20. Jahrhundert. München, Hanser 1986.

SERINGE, Pr. Ph.: *Les symboles dans l'art, dans les religions et dans la vie de tous les jours.* Geneve, Helois 1985.

SIMMEL, G.: *Der Fremde. Das individuelle Gesetz. Philosophischie Exkurse.* Frankfurt/M., Suhrkamp 1987.

SOEFFNER, H.-G.: *Die Ordnung der Rituale.* Frankfurt/M, Suhrkamp 1995.

SPRANGER, E.: *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee.* Berlin, Reullier Reichard 1909.

STAROBINSKI, J.: *Largesse.* Paris, éditions de la Reunion des musées nationaux 1994.

STING, S., WULF, CH. (éds.): *Education in a Period of Social Upheaval.* Münster/New York, Waxmann 1994.

TAUSSIG, M.: *Mimesis and Alterity. A Particular History of the Senses.* New York, Routledge 1993.

TAYLOR, CH.: *The Politics of Recognition. Princeton,* Princton University Press 1992.

The World Bank: *Higher Education. The Lessons of Experience.* Washington, The World Bank 1994.

THOMATIS, A.: *La nuit utérine.* Paris, Éditions Stock 1981.

TODOROV, T .: *Nous el les autres.* Paris, Seuil 1989.

TODOROV, T. : *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre.* Paris, Seuil 1982.

TRABANT, J,: *Apeliotes oder Der Sinn der Sprachc.* München, Wilhelm Fink 1986.

TRABANT, J.: *Traditionen Humboldts.* Frankfurt/M., Suhrkamp 1990.

TRABANT, J: *Humboldt ou le sens du langage.* Liège, Mardaga 1992.

TURNER, V.: *From Ritual to Theatre. The Human Seriousness of Play.* New York, PAJ Publications 1982

TURNER, V.: *Le phénomène rituel: structure el contre structures.* Paris, P.U.F, 1990

UNESCO: *Policy Paper for Change and Development in Higher Education, submitted by the Director General to the Genera! Conference.* Paris. UNESCO 1995.

VAN GCNNEP, A.: *Les rites de passage. Étude systématique des rites.* Paris, Picard 1987.

VERNANT, J. P: *Mythe el société en Grèce ancienne.* Paris, La Découverte 1992.

von HUMBOLDT, W.: *Werke in fünf Bänden* éd. par Flitner, A./ Giel, K.. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 3ème éd. 1980.

VIGARELKO G.: *Le corps redressé.* Paris, J.-P. Delarge, 1978.

WALDENLELS, B.: *Der Stachel des Fremden.* Frankfurt/M., Suhrkamp 1990.

WEBER, M.: *L' éthique protestante el l'esprit du capitalisme.* Paris, Plon 1967,

WENIGER, E.: *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis.* Weinheim, Beltz, 1957.

WIMMER, M.: *Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung.* Berlin, Reimer 1988.

WIMMER, M.: *Der Fremde. In, Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie,* éd. par Wulf, Ch.. Weinheim, Beltz 1997, 112-124.

WIMMER, M., WULF, CH., DIECKMANN, B. (éds.): *Das zivilisierte Tier. Zur historischen Anthropologie der Gewalt.* **Frankfurt/M.,** Fischer 1996.

WULF, CH. (éd.): *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen.* München, Piper 1972.

WULF, CH.: *Mimesis.* In. Gebauer u.a. 1989, 83-125.

WULF, CH. (éd.): *Einf ührung in die pädagogischie Anthropologie.* Weinheim/Basel, Beltz 1994.

WULF, CH.: *Introduction aux sciences de l' éducation.* Paris, Armand Colin 1995a.

WULF, CH. (éd.): *Education in Europe. An Intercultural Task.* Münster/New York, Waxmann 1995b.

WULF, CH. (éd.): *Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750-1850.* Weinheim, Deutscher Studien Verlag 1996.

WULF, CH. (éd.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie.* Weinheim/Basel, Beltz 1997.

WULF, CH. (éd.): *Education for the 21st. Century, Commonalities and Diversities.* Münster/NewYork, Waxmann 1998.

WULF, CH./ KAMPER, D./ GUMBRECHT, H. (éds.): *Ethik der Ästhetik.* Berlin, Akademie 1994.

WULF, CH./ SCHÖFTHALER, T. (éds.): *Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt.* Saarbrücken/ Fort Lauderdale, Breitenbach 1985.

WULF, CH./ ZIRFAS, J. (éds.): *Theorien und Konzepte pädagogische Anthropologie.* Donauwörth, Auer 1994.

ZIEGLER, L.: *Von der Ahnung. Spätlese eigener Hand.* München 1953, 93-106.

ZIMBRICH, U.: *Mimesis bei Platon. Untersuchungen zu wortgebrauch, Theorie der dichterischen Darstellung und zur dialogischen Gestaltung bis zur Politeia.* Frankfurt/ Bern/New York/Nancy, Lang 1984.

Zuckerkandl: *Mimesis.* Merkur, vol. 12(1958), 225-240.

Tiparul s-a executat sub cda 1714/2006
la Tipografia Editurii Universității din Bucureşti